

JOURNAL

DE

L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



Propos et projets de réforme

N° 33 — AVRIL 1938

IMPRIMERIE P. WORRÉ-MERTENS, LUXEMBOURG

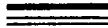
JOURNAL

DE

L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



N° 33 — AVRIL 1938

IMPRIMERIE P. WORRÉ-MERTENS, LUXEMBOURG

Sommaire

PROPOS ET PROJETS DE RÉFORME.

En guise de préface (P. Frieden) 3

I. Principes et réformes générales

La base commune (N. Margue, Ministre de l'Instruction publique) 7

La formation des professeurs (N. Braunschauen, Ancien Ministre de l'Intérieur) 11

Pour que soit construit le nouvel Athénée . . . (Jos. Wagener, directeur) 34

Points de vue et façons de voir (Mathias Tresch) 36

Les humanités et la hantise du passé (Jos. Hansen) 49

Der moderne Religionsunterricht (N. Majérus) 55

A quoi bon ? (Edm. Wampach) 57

II. Menues réformes

Le film au service de la méthodologie, des sciences naturelles, physiques et chimiques dans l'enseignement secondaire (J. P. Manternach, directeur) 61

La phonétique au Grand-Duché de Luxembourg (J. Feltes) 77

Quelques réflexions sur les humanités classiques (E. Ludovicy) 80

Quels textes faut-il expliquer ? (A. Arend) 84

Le français par le latin, oui. Le latin par le français, pourquoi pas ? (A. Arend) 86

Universalgeschichte und Nationalgeschichte (H. Koch) 88

Wirtschaftslehre im Rahmen unseres Mittelschulprogrammes (J. Trossen) 92

Gymnastique: 4 (A. Krier) 94

Le médecin au collège (P. Frieden) 98

III. Les loisirs des élèves

Nos bibliothèques scolaires (P. Frieden) 102

Die Reform der Schülerbibliotheken (Emil Schaus) 103

Das Buch der Schülerbibliothek " 105

Die Schülerbibliothek im Deutschunterricht " 108

La lecture française (E. Ludovicy) 114

Privatlektüre und Schülerbibliothek im englischen Unterricht (R. Schaaf; 116

Schülerbibliothek und Religionsunterricht (P. Elcheroth) 122

IV. Voeux divers

La fête nationale (P. Frieden) 128

Distribution de prix " 129

Le visage de nos diplômés " 130

Une lacune " 130

V. Chronique de l'Association 132



L'ère des réformes

En guise de préface

Du temps lointain où les destinées de notre enseignement étaient confiées à un homme de finances, on rapporte qu'un jour, au terme d'une série importante de circulaires, le grand maître de notre université aurait laissé choir comme un verrou le mot énergique: «L'ère des réformes est close.»

Le mot témoignait de plus de fatigue que de sagesse gouvernementale. Gouverner, c'est adapter l'organisation politique et administrative aux conditions changeantes de la vie publique, c'est donc réformer incessamment et vaillamment; sinon c'est préparer les stagnations qui amènent les changements violents et brusques. A cette règle il n'y a jamais eu d'exceptions!

Comme nous avons horreur des destructions et des chambardements dramatiques, nous nous appliquons à étudier les adaptations nécessaires et à proposer de modestes réformes qui vont du même rythme que la vie.

Nous nous inspirons de deux principes:

1) S'il est vrai que dans le domaine de la technique on démolit d'abord pour reconstruire ensuite, nous savons que sur le terrain du vivant et de l'humain surtout la continuité est une condition primordiale et qu'on ne progresse qu'en s'appuyant sur le passé! Tout progrès est une synthèse de passé, de présent et d'avenir. Le souvenir, le sens de l'actuel et le don du rêve se conjoignent pour réaliser une œuvre vraiment humaine, sur quelque plan que ce soit. En pédagogie plus qu'ailleurs! Qu'on ne nous reproche pas de manquer d'audace: la nôtre est tempérée par la modération que donne l'expérience des

hommes et le sentiment de responsabilité que crée le contact des âmes jeunes.

2) Nous savons de science certaine qu'en pédagogie une réforme administrative ne vaut que par ceux qui l'appliquent, que tout retombe en dernier ressort sur l'homme de la chaire. Et c'est là le second principe qui forme comme le vaste sous-entendu, le postulat inexprimé des propositions que nous aurons à formuler: l'enseignement et l'éducation sont exactement ce que le professeur en fait. Sa valeur personnelle décide de tout: méthode, manuels, horaires et toute la machinerie administrative peuvent l'aider ou l'entraver, mais ne peuvent pas le remplacer.

Pour cette raison nous plaçons en tête de ce mémoire consacré à la réforme de l'enseignement secondaire, la question de la formation et de la sélection des professeurs.

Nous avons quelques motifs de douter de l'efficacité de nos moyens actuels de formation et de sélection. Comparée aux autres carrières, la préparation du professeur semble suffisamment difficile. Tout le monde sait (ou pourrait savoir) qu'aucune carrière, ni publique ni privée, n'est subordonnée à une préparation plus longue et plus épineuse, ni aussi méticuleusement contrôlée. On ne le sait que trop parmi les candidats. Est-il besoin de rappeler les mesures exceptionnellement sévères qui entourent nos examens, particulièrement l'examen du professorat. Est-il besoin de rappeler le coefficient des réussites aux examens de professeur, étonnamment bas en regard de la valeur intellectuelle des candidats!

7 années d'études secondaires, 4 années d'études universitaires, 2 années de stage et 2 années de répétitorat semblent donc des garanties suffisantes. Et cependant, grâce au rythme précipité dont avance notre civilisation, la fonction de professeur s'est compliquée de telle façon que les meilleurs suffisent à peine pour la bien remplir. N'est-ce pas là le sens profond de tant de critiques, inégalement justifiées, qui accompagnent notre travail?

Les exigences du public, celles des élèves, celle de l'Etat s'accroissent avec le niveau de culture d'un peuple. Parmi les nègres il doit être facile d'être professeur.

D'autre part, la matière de l'enseignement s'enrichit constamment de l'immense apport des sciences et des littératures, toujours en évolution. Si bien que le professeur qui ne veut pas déchoir, ni déroger à sa tâche, n'a jamais fini d'apprendre son métier.

Faut-il, de plus, rappeler la thèse que nous avons soutenue dans l'avant-dernier numéro de notre journal et qui représente la doctrine de la grande majorité des professeurs comme aussi celle de l'Etat et du public: que le professeur est essentiellement éducateur, que sa tâche primordiale n'est pas d'enseigner, mais de former. Nous serions en dehors du grand mouvement séculaire de l'humanisme et aussi de la conception universellement admise aujourd'hui, si nous voulions réduire notre fonction à celle du maître qui, du haut de sa chaire, distribue un savoir livresque. Non, le professeur qui n'a pas le souci de former les esprits et les cœurs, de diriger les classes et même d'aider les personnalités naissantes à s'orienter à travers les difficultés du jeune âge, est un fonctionnaire qui ne remplit pas sa tâche.

Enfin, l'Etat est en droit d'exiger du professeur une contribution importante à la vie littéraire et scientifique du pays. Faute d'université, à qui incombe la charge de représenter, de diffuser et même d'enrichir le patrimoine de la culture sur le territoire national, sinon au professeur?

Cette triple fonction de professeur, d'éducateur et de propagateur suppose d'abord une sélection sévère et ensuite une préparation solide.

Quant à la sélection, elle doit viser avant tout à découvrir les vocations. Le professorat ne doit pas être envisagé comme une carrière, comme une fonction qu'on remplit aux heures de bureau et qu'on quitte au sortir comme un uniforme.

On est professeur de toute son âme ou on ne l'est pas!

Cette sélection suppose qu'aucune barrière artificielle n'arrête les bonnes volontés et les vraies vocations. Les conditions matérielles du professorat chez nous sont faites pour décourager les belles intelligences que l'élan du cœur dirigeait vers l'enseignement. Il est temps de faire disparaître le poids d'inégalités et d'injustices flagrantes qui pèsent sur le professorat.

Quant aux méthodes de sélection et aux problèmes de préparation, je n'ai qu'à renvoyer au travail de M. Braunshausen sur la formation des professeurs.

Le problème du professeur résolu, le reste ira de soi et le gouvernement et Dieu aidant, notre enseignement se haussera aisément au niveau des meilleures réalisations de l'étranger et sera un des fondements les plus solides de notre petite patrie.

P. FRIEDEN.



I.

Principes et réformes générales

La base commune

Comment envisager une réforme générale de notre enseignement secondaire.

Les formes actuelles de notre enseignement gymnasial datent de 1908. Cela ne prouve pas qu'elles soient surannées ou arriérées. En pédagogie, comme en médecine, il y a en général beaucoup moins de véritables nouveautés qu'on se l'imagine vulgairement. De très vieilles choses, des pratiques et procédés de tous les temps, employés instinctivement (ou intuitivement) par de bons maîtres, frappent à un moment donné des théoriciens et deviennent célèbres sous des noms exotiques, allemands, américains. Mais ce serait une illusion de croire que l'auteur d'un nouveau plan aurait alors subitement découvert la panacée universelle.

Néanmoins il convient aussi d'éviter l'excès contraire. Il faut se garder de penser que les formes d'hier doivent rester immuables à jamais. Il faut tenir compte, plus simplement, du besoin d'innover qui est inné à l'homme et qui se manifeste avec plus de force et de précipitation à une époque de transition comme la nôtre. Et, plus sérieusement, on peut et doit tenir compte de l'expérience de trente ans pour procéder à des mises au point et à des adaptations d'une œuvre qui, bien accueillie dans l'ensemble, a donné lieu à des critiques de détail.

Mais il y a plus. La réforme de 1908 a négligé les écoles dites industrielles, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'ait exercé aucune influence sur leur situation, bien au contraire. En créant dans les gymnases la section B elle a suscité à ces écoles une concurrence dangereuse, parce que privilégiée. La section B mène à toutes les carrières universitaires et en générale supérieures, auxquelles pouvaient mener les écoles industrielles, elle conduit même à d'autres, elle est à base de latin et elle maintient le contact direct avec les autres sections de l'enseignement gymnasial et enlève ainsi aux écoles industrielles, sinon le grand nombre, en tout cas l'élite de leurs élèves possibles. En outre le rôle des écoles industrielles est diminué encore par la section A des gymnases qui représente ce que nous avons comme réalisation d'humanités modernes (le grec y étant remplacé

par l'anglais) et qui a sur elles l'avantage et l'attrait de la facilité, surtout par l'effacement des branches mathématiques et en général scientifiques et par la diminution des branches proprement classiques. On peut même dire que dans leur division inférieure ces écoles industrielles subissent en outre la concurrence de l'école des artisans et des écoles professionnelles qui ont été créées depuis et qui leur retirent un certain nombre d'élèves n'aspirant pas à l'enseignement supérieur. Telle est au fond l'explication de la crise de cet enseignement particulier. — ce n'est pas tant la crise économique, car c'est celle-là même qui a contribué à doubler dans l'ensemble le nombre de nos élèves. Et on s'est dit qu'on devait procéder à une réforme des écoles industrielles. Reste à savoir ce qu'il faut faire.

Autre point de départ: depuis des années nous sommes poussés vers une réforme de l'enseignement normal ou mettons plutôt de la préparation des instituteurs. Nous avons fait un premier pas sans pouvoir nous convaincre s'il fallait faire le second. Nous exigeons des futurs instituteurs trois années d'études gymnasiales qui pour un certain nombre de branches, même essentielles comme le latin, étudié pendant les trois ans, et l'anglais, étudié pendant une année, n'ont aucune suite. Car vous ne me ferez pas croire que les élèves de l'école normale continuent individuellement à cultiver la langue de Virgile ou celle de Shakespeare quand aucune des deux ne figure plus dans leurs examens. Ils se contentent de dire et de faire dire que l'étude du latin leur serait extrêmement salutaire et ne parlent même plus de l'anglais. Nous savons qu'ils aspirent simplement à des études gymnasiales complètes et invoquent un certain nombre de motifs qui n'ont pas encore pu nous décider à accepter les inconvénients sérieux et les conséquences fâcheuses qui en résulteraient. Là encore il est certain qu'on pourrait faire mieux, mais une solution simpliste et schématique s'imposait-elle? Je ne crois pas.

On pourrait parler ici encore de l'opportunité d'une adaptation des lycées de jeunes filles qui sont sortis du domaine de la polémique et qui gagneraient sous certains aspects à accepter des réformes techniques devenues maintenant possibles. Il est clair aujourd'hui que le latin court par exemple, institué par les fondateurs des lycées dans une idée très juste, ne donne pas tout le rendement qu'on attendait de lui. Mais le problème ainsi posé est à traiter à part. Il y a une idée en pédagogie qui a énormément perdu du terrain depuis dix ans: c'est celle de l'identité des études féminines et masculines qui était revendiquée dans le temps par des théoriciens exaltés du féminisme sous prétexte que les jeunes filles devaient faire les mêmes études pour passer les mêmes examens et qu'elles devaient passer les mêmes examens pour entrer dans les mêmes carrières. Le bon sens et la nature ont repris leurs droits.

Mas les études gymnasiales elles-mêmes, d'après les modalités consacrées en 1908, ne sont pas à l'abri des critiques. La répartition des élèves sur les diverses sections se fait certainement d'après les exigences des examens plutôt que d'après des considérations idéales, et là où la loi des qualifications ne joue pas, c'est la plus grande facilité qui opère la distribution. Ainsi la section C (sciences naturelles) dans certains établissements n'a jamais eu d'élèves avant l'arrêté qui en exigeait la fréquentation pour certains examens. La section A par contre qui mène à tout sans qualification spéciale et qui en outre est délestée du côté des branches classiques comme de celui des mathématiques, est recherchée par tous les amateurs des succès faciles.

Pourquoi avons-nous des établissements à caractère différent? Evidemment parce qu'ils sont censés répondre à des besoins divers. Pourquoi avons-nous des sections différentes dans nos gymnases? Evidemment parce qu'elles sont censées répondre à des besoins divers. Et s'il se révèle, comme c'est le cas, que ces deux séries de «besoins divers» sont les mêmes, que convient-il de faire? Les sections gymnasiales répondant au même but que les établissements différents et faisant double emploi avec eux, deux possibilités se présentent: Supprimer les sections différentes et refaire un gymnase (ou un lycée) classique comme avant 1908, ce que d'aucuns ont plus d'une fois proposé, ou bien supprimer les établissements différents et maintenir des gymnases à sections diverses qui pourraient être installées dans telle ou telle localité, dans tel ou tel bâtiment, selon les besoins. La seconde éventualité a des chances d'être plus facile à réaliser que la première. Elle est d'ailleurs dans la logique des choses: on ne revient pas en arrière, mais on cherche à retrouver la bonne route en allant de l'avant.

Si nous admettons cette solution, nous dirons donc: supprimons les écoles industrielles et l'école normale des garçons (en réservant l'enseignement féminin). Etablissons *un enseignement secondaire unique à base commune* et avec une *spécialisation* dans les classes supérieures, qui pourrait commencer après un examen de passage ou de sélection après trois ans d'études secondaires.

L'idée n'est pas si étonnamment nouvelle que quelques-uns ont l'air de le penser; elle n'est pas tellement radicale non plus. Elle a été énoncée dans une circulaire du gouvernement sur la réforme des écoles industrielles, mais accidentellement. Dans telle conférence elle n'a pas été discutée du tout; dans telle autre, où l'un ou l'autre partisan s'entêtait, elle a été écartée, parce que l'on parlait de cette idée fixe qu'il n'était pas possible de ne pas avoir des établissements à caractère différent. Mais c'est là justement la question; il ne faut pas anticiper la réponse.

Nous partirions donc des principes suivants. D'abord séparation nette entre l'enseignement masculin et l'enseignement féminin qui, pour conduire au même but, n'auraient pas plus besoin d'être identiques que ne le sont hommes et femmes. Puis base commune pour tous jusqu'à l'examen de passage resp. de sélection. Ici se poseraient certainement dans l'exécution un certain nombre de questions importantes. Quelle serait la durée de cette première étape? Quelles seraient les matières qu'on y enseignerait? Surtout: comprendrait-elle le latin? Je pense qu'il faudrait répondre affirmativement: l'expérience et les revendications des «mécontents» semblent fournir cette indication. Ne parlons pas de la section commerciale qui pourrait facilement rester en dehors de la combinaison. Puis viendrait, après l'examen, une spécialisation dans les classes supérieures qui pourraient comprendre les sections suivantes: humanités classiques, avec prédominance des langues anciennes, humanités modernes, avec prédominance des langues vivantes, section des sciences, fusion des sections B et C actuelles et des écoles industrielles, et section de pédagogie, destinée aux futurs instituteurs. Certaines branches resteraient évidemment communes, chaque section aurait son caractère particulier, des branches facultatives permettraient à chacun de compléter sa formation selon ses possibilités et ses goûts.

C'est une idée à laquelle des adversaires trouveront à redire, les uns avant d'avoir réfléchi, les autres après réflexion, mais qui méritent un examen sérieux. Laissant aux opposants le soin de spécifier leurs objections je voudrais rapidement énumérer un certain nombre d'avantages qui me semblent décisifs. D'abord un même fond de culture générale et une formation égale, autant que possible, seraient la part de tous nos intellectuels. Puis les jeunes enfants n'auraient pas besoin de faire un premier choix décisif à l'âge de douze ans et un autre deux ans après, au moment d'entrer en cinquième. Ils auraient à prendre une première décision seulement après trois années d'études et d'expériences; ils auraient donc beaucoup moins de chances de se tromper. Et même après, ils auraient plus de facilité à passer d'une section à l'autre, du moins dans les premières années de la division supérieure. La rivalité désastreuse des sections A, B, C et des écoles industrielles disparaîtrait. Les prétentions des instituteurs à une formation «gymnasiale» seraient aisément satisfaites sans qu'ils soient détournés de leur vocation. Il y aurait moyen de refaire une véritable section classique et de satisfaire aussi les amateurs. Les différentes sections seraient également difficiles, autant que possible (et je pense que cette possibilité existe), et les qualifications seraient similaires. Il serait beaucoup plus facile d'obtenir une judicieuse répartition des élèves sur les bâtiments dont nous disposerons: on pourra, des quatre (ou cinq) sections, installer dans chaque bâtiment celles que l'on voudra, car elles n'ont pas

besoin d'exister toutes au même endroit. On terminerait par trois cours supérieurs: lettres, sciences, pédagogie.

Ceci n'est qu'une ébauche très rapide et très sommaire. De nombreuses questions de détail se poseront, des difficultés seront à surmonter, des objections à réfuter, des précisions à trouver. Discutons et fournissons ainsi la matière dans laquelle des compétences pourront nous préparer une solution.

20 mars 1938.

N. MARGUE.

La formation des professeurs

Le grand malheur de notre époque est le manque d'adaptation entre les progrès de la science et l'évolution mentale de l'humanité. Alors que la science et la technique ont créé un monde nouveau, riche de potentialités insoupçonnées, la pensée populaire et même les idées des conducteurs de peuples ont gardé trop souvent encore l'étroitesse de vues des hordes primitives, qui arrachaient difficilement à la terre la nourriture indispensable et qui massacraient les compétiteurs affamés pour se réserver une part plus importante des provisions limitées. Alors que le progrès moderne a supprimé les distances entre les continents et s'apprête à la conquête des espaces interplanétaires, des intérêts de clocher dominant l'âme populaire et la maintiennent enchaînée dans des préjugés de classe ou de nationalité. Non que l'idéal de l'humanité soit de devenir un troupeau amorphe, bêlant d'une même voix aphone les mêmes formules exsangues d'un vague internationalisme. Au contraire, la grande famille humaine ne peut être forte et puissante que si chaque peuple et chaque groupe cultive et exalte les particularités précieuses de sa race et constitue ainsi un joyau unique dans l'immense variété du trésor complet. Loin de moi aussi la pensée de vouloir, au point de vue du rapprochement de la science et de la culture populaire, juger les peuples selon l'idéologie de leur organisation nationale ou les classer, comme dans un roman de Christophe von Schmidt, en plaçant les brebis à droite et les boucs à gauche. L'observateur impartial n'hésitera pas à reconnaître que mainte institution des Etats totalitaires repose sur une application intelligente des lois et des découvertes de la science, comme il relèvera dans les Etats démocratiques

une propension plus ouverte à refouler les préjugés ancestraux d'une pensée primitive.

Où trouver donc le critère qui nous permette de déterminer comment l'abîme entre les pionniers du mouvement scientifique moderne et la compréhension des masses de retardataires peut être comblé? Evidemment il ne peut pas s'agir d'inculquer à la jeunesse des notions encore plus complètes ou plus perfectionnées de sciences exactes ou de sciences de l'esprit. Car nous constatons malheureusement qu'avec les mêmes éléments de physique, de chimie, de sciences naturelles, et même avec un système philosophique qui dans beaucoup de cas est le même, la jeunesse studieuse des différents pays embrasse les idéologies nationales les plus diverses et même les plus opposées sinon contradictoires. L'expérience du passé, qui voulait former l'esprit en le gavant de connaissances, pour le mettre à même de se reconnaître spontanément dans le dédale des erreurs, doit donc être regardée comme ratée en grande partie.

Aussi la pédagogie moderne se détourne-t-elle d'instinct de l'école de la mémorisation plus ou moins mécanique comme des forts en thème et des championns de l'histoire chronologique pour réclamer, de plus en plus impérieusement, l'apprentissage réel de la vie par la vie, la formation d'esprits ouverts pour les réalités du monde, l'acquisition d'habitudes honnêtes de penser et le développement de personnalités vigoureuses, dans le cadre de la plus large collaboration sociale. L'enseignement secondaire doit se soucier avant tout de provoquer le travail spontané et actif de l'élève, de l'habituer à un jugement sain et objectif, de lui faire discerner la vérité de l'erreur et de lui donner, pour autant que le tempérament individuel s'y prête, la forte trempé d'un caractère décidé à lutter pour la vérité et la justice.

Si ce but est atteint, nous verrons disparaître peu à peu dans le monde des ténèbres des erreurs primitives comme les obnubilations systématiques des préjugés modernes, et les hommes de tous les groupes, les citoyens de tous les peuples pourront s'entendre sur des vérités de fait, qui sont dans l'intérêt incontestable de tous. Nous assistons en ce moment dans beaucoup de pays à un revirement caractéristique dans les rapports entre les patrons et les ouvriers. Au lieu de s'entre-déchirer dans une lutte souvent stérile ou catastrophale, les représentants des deux groupes s'entendent pour collaborer ou pour charger un organisme paritaire d'arbitrer les conflits naissants. Personne ne contestera l'efficacité de la nouvelle méthode, due à une compréhension plus vaste et plus objective des intérêts en cause. Le moment viendra sans doute aussi, où les peuples envisageront leurs relations dans le cadre lumineux des intérêts réels et non plus dans le brouillard impénétrable des bobards sentimentaux.

Le grand rôle de l'enseignement secondaire consiste à cultiver et à intensifier ces mouvements par la formation rationnelle et largement humaine des nouvelles générations qui, dans les situations en vue de la société ou dans les études universitaires, sont destinées à tenir le fanal, dont les rayons éclairent la marche de l'humanité vers un avenir meilleur.

Demander à notre époque quelle doit être la formation professionnelle du personnel enseignant dans l'enseignement secondaire, revient à dire quelles sont les qualités intellectuelles et morales nécessaires pour guider et pour diriger les jeunes générations dans la voie ainsi tracée.

Il est intéressant de comparer les aptitudes que l'on exige aujourd'hui dans différents pays du futur éducateur.

A. B. Cattell, *The assessment of teaching ability* (Brit. Journ. of ed. Psychol. 1931) s'est adressé à 254 directeurs, professeurs et étudiants, pour connaître les aptitudes essentielles qu'on demandait dans la carrière de l'enseignement. Il a classé, d'après le pourcentage obtenu dans les 208 réponses qui lui étaient parvenues, 22 qualités énumérées dans son enquête. 85 % des hommes et des femmes consultés mettaient sur la première ligne la personnalité et la volonté. Ensuite ils indiquaient en ordre décroissant: l'intelligence, la sympathie et le tact, la largeur d'esprit, le sens du comique, l'idéalisme, la culture générale, la bonté, l'enthousiasme, les connaissances en psychologie et en pédagogie, la technique de l'enseignement, la persévérance et l'application, la maîtrise de soi, l'esprit entreprenant, l'esprit d'ordre, la connaissance des sujets, les intérêts non professionnels, la santé physique, le maintien, la vivacité d'intelligence, la position sociale, l'esprit conservateur. Il est vrai que depuis l'enthousiasme marqué pour les premières qualités, les degrés suivants de l'échelle ne recueillent plus qu'un pourcentage de suffrages au-dessous de 50, et pour les trois dernières qualités le pourcentage reste au-dessous de 20. Néanmoins cette enquête menée avec soin donne une idée suffisante de ce que l'Anglais d'aujourd'hui demande d'un futur éducateur.

Une enquête semblable, mais organisée seulement auprès d'élèves d'écoles secondaires et d'écoles primaires de 9 à 19 ans, a été faite par M. Keilhacker en Allemagne. *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*, Herder, Freiburg i. B. 1932 repose sur 3967 dissertations d'élèves sur le sujet indiqué.

Contrairement à l'attente, les élèves ne se sont pas prononcés pour le maître qui exige le moins d'eux, car, déclare l'un d'eux «je désire rire pendant une leçon, mais travailler ferme pendant 10 autres». Les qualités morales sur lesquelles insistent les élèves, à des degrés différents suivant les différents âges, sont: la bonté, l'af-

fection, la bonne humeur, la sévérité, l'ordre et la discipline, le calme et la patience avec les élèves, la justice. En général l'éducateur doit être un exemple et un guide; ses actes doivent être d'accord avec ses paroles; sa vie privée doit aussi être exemplaire; les jeunes filles surtout veulent voir dans leur maîtresse la personnification d'un idéal. Beaucoup d'élèves demandent aussi que l'éducation soit plus personnelle, pour que la jeunesse devienne plus indépendante, plus personnelle, plus capable de se diriger elle-même.

Ce sont d'ailleurs des conclusions auxquelles la pédagogie traditionnelle était arrivée par des raisonnements intuitifs. P. Capart (Manuel des Carrières, Collection Jéciste, Louvain 1930) demande des futurs professeurs les aptitudes psychologiques et morales suivantes: Conscience des devoirs, dévouement, maîtrise de soi, égalité d'humeur, impartialité, patience et fermeté, enthousiasme communicatif, perspicacité de jugement pour comprendre le caractère des élèves. Toute prédisposition à la neurasthénie fera renoncer à la carrière. Le goût de l'étude et de la recherche, l'ardeur au travail sont indispensables au succès de la carrière.

Dans le camp des réformateurs on fait entendre un autre son de cloche, mais quant à la personnalité du professeur ce sont essentiellement les mêmes qualités qu'on réclame de lui. Au Congrès pour l'Éducation Nouvelle à Nice en 1932 W. Schohaus assigne trois grandes tâches à l'École Nouvelle: se défaire de sa rigidité et entrer en contact multiple avec la vie; renoncer à l'intellectualisme et constituer l'école du travail; devenir une communauté: l'éducation pour la communauté doit être son but principal, qui peut être atteint par le travail en commun, par l'entraide générale. Ce qu'il faut alors au professeur, ce n'est pas un savoir augmenté, mais avant tout l'amour, le dévouement et l'esprit jeune pour bien comprendre la jeunesse. Les temps nouveaux demandent des maîtres qui vivent de toute leur personnalité dans la collectivité scolaire et humaine.

Et c'est en raison de ces principes qu'A. Ferrière (L'école sur mesure à la mesure du maître, Genève 1931) demande pour le maître nouveau une période de préparation spéciale, dans laquelle ils devront: Vivre en pratiquant le travail individuel ou par groupes et le self-government; apprendre pour soi; apprendre à enseigner, observer de façon précise pour aboutir à des statistiques comparées; mesure au moyen de textes et de profils; enfin pratiquer les procédés modernes, en participant aux travaux individuels standardisés, aux centres d'intérêt, aux travaux personnels libres, aux activités sociales libres d'enfants dans des écoles expérimentales et modèles.

Il va sans dire que Ferrière pense avant tout à des écoles modernes du système de Winnetka ou du Dr. Decroly, mais c'est en somme tout l'enseignement moderne qu'il voudrait réformer sur cette base.

Mais quand nous nous en tenons à la situation de fait, telle qu'elle existe actuellement dans le monde, nous sommes loin des revendications des novateurs. Le Bureau International de l'Éducation à Genève a réuni dans un volume bien documenté (La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire. Genève 1935) les renseignements qui lui ont été fournis par les Ministères de l'Instruction Publique de 52 pays. Il en résulte que l'enseignement officiel s'attache surtout à donner à ses professeurs une bonne préparation scientifique. La grande majorité des pays leur demande aujourd'hui une instruction universitaire, qui est généralement de 4 années, mais certains pays se contentent de 2 années et la Suède en exige 5 à 9. La préparation dans une école normale supérieure existe encore en Argentine, au Canada, au Japon, au Paraguay. L'Uruguay et la Bolivie n'exigent pas encore d'études scientifiques. La préparation pédagogique pratique se donne dans un stage qui dure 2 ans en Allemagne, en Lithuanie, au Luxembourg, au Pérou, au Portugal et en Yougoslavie. D'autres pays n'ont qu'un an; signalons ceux qui ont un semestre de stage ou moins: le Danemark, l'Égypte, la France, la Grèce, l'Irlande, le Japon, la Norvège, la Tchécoslovaquie, la Turquie.

Il est évident que ces chiffres ne tiennent pas toujours compte de circonstances spéciales et d'institutions accessoires qui suppléent à la durée de la préparation scientifique ou pratique, mais néanmoins il est permis de dire que les pays les plus évolués quant à la formation de leur personnel enseignant secondaire, parmi lesquels notre petit Grand-Duché figure à une place très honorable, s'occupent presque uniquement de l'instruction et de la méthodologie pédagogique sans se soucier sérieusement de la personnalité de l'éducateur et de son adaptation aussi parfaite que possible à ses fonctions. Cependant les cas ne sont malheureusement pas trop rares, où un candidat très ferré dans les épreuves scientifiques et suffisamment habile à faire quelques leçons modèles en présence d'un jury, se montre dans la suite incapable de maintenir la discipline ou d'intéresser ses élèves, de sorte que son enseignement devient un fardeau pour lui-même et une occasion de chahut ou une perte de temps pour des générations nombreuses.

Ce n'est que depuis le commencement du nouveau siècle que des essais de plus en plus sérieux ont été faits pour parer à ces inconvénients de formation professionnelle.

Si l'on veut examiner le problème dans son ensemble il faut s'inquiéter à la fois de l'admission des futurs professeurs à l'enseignement secondaire, du programme et des méthodes dans le cours de cet enseignement, de l'admission aux études universitaires, de l'aptitude aux fonctions pédagogiques, du programme des études universitaires et du stage pratique qui constitue l'initiation professionnelle suprême, préparant immédiatement à l'exercice de la fonction.

En Angleterre on se préoccupe depuis un certain nombre d'années du renforcement des examens d'admission dans l'enseignement secondaire. Parmi les nombreux essais qui y ont été faits citons celui de J. W. Collier (*The predictive value of intelligence tests for secondary education — Brit. Journ. of ed. Psychol.* III, 1933) qui a fait passer en 1926 à 343 élèves entre 11 et 12 ans du comté de Northumberland un examen, ne portant plus seulement sur les branches traditionnelles de l'anglais et de l'arithmétique, mais aussi sur les aptitudes intellectuelles, au moyen du test d'intelligence Moray House n° 3. Après 5 ans d'études il compara les résultats scolaires obtenus entretemps avec les différentes épreuves de l'examen d'admission. Le coefficient entre les résultats scolaires et l'épreuve d'arithmétique était de 0,34; entre les résultats scolaires et l'anglais 0,37; entre les résultats scolaires et le test d'intelligence 0,45; entre les résultats scolaires et l'examen total 0,51. Il en résulte donc que l'épreuve d'arithmétique est la moins significative pour prédire l'avenir scolaire, que le test d'intelligence a beaucoup plus de valeur, mais que la combinaison des épreuves sur les connaissances et du test d'intelligence garantit la meilleure sélection.

G. H. Thomson (*The value of intelligence tests in an examination for selecting pupils for secondary education — Brit. Journ. of ed. Psych.* VI, 1936) rapporte un essai fait en 1933 sur les élèves entrant dans 10 écoles secondaires du Yorkshire. 613 de ces élèves ont été contrôlés deux ans plus tard en raison des succès remportés en classe. Comparée à ces résultats scolaires la valeur du pronostic des trois épreuves subies à l'entrée s'établissait ainsi en ordre descendant: tests, arithmétique, anglais. Depuis 1935 on donne, aux examens d'admission du Yorkshire, le même nombre de points à chacune des trois épreuves sur l'arithmétique, sur l'anglais et sur les tests d'intelligence.

En France la Commission de l'Instruction Publique vient d'adopter une proposition en vertu de laquelle le certificat d'études réformé, comme passage entre l'enseignement primaire et secondaire comportera, dans une de ses parties, des épreuves sur les aptitudes intellectuelles des candidats.

Et dans les classes d'orientation récemment créées, dans lesquelles l'enseignement se fait principalement d'après les méthodes modernes de l'école du travail, M. Fontègne a élaboré une fiche, adoptée en principe par les autorités, destinée à donner une connaissance adéquate de chaque élève pour le diriger ensuite vers les études secondaires qui lui conviennent le mieux: Dans cette fiche figurent, en dehors des renseignements purement scolaires, des observations faites sur les aptitudes mentales au cours de la classe d'orientation: sur la mémoire, l'attention, l'imagination, l'activité,

l'expression verbale et écrite, les fonctions intellectuelles. De plus les observations doivent s'étendre au caractère et à la personnalité de l'élève, à ses mobiles d'action, à son comportement vis-à-vis des autres, vis-à-vis d'un échec, au sens de la responsabilité, au tempérament (coléreux ou flegmatique etc.), à des intérêts particuliers ou latents. On voit qu'il s'agit ici d'une sélection pour l'enseignement secondaire reposant sur une étude effective de toute la personnalité. L'essai en cours décidera de l'intégration de la réforme dans la loi en élaboration sur la réorganisation de l'enseignement secondaire en France.

Au Portugal un décret du 4 juin 1935 règle à nouveau l'admission aux écoles secondaires. On y voit figurer les épreuves suivantes: arithmétique, dessin d'un objet usuel d'après nature, géographie du Portugal et réponse à un petit questionnaire sur l'histoire nationale, dictée et réponse à un questionnaire grammatical sur le texte dicté, rédaction brève d'après un questionnaire, un dessin ou une gravure soigneusement choisie. A partir de l'année scolaire 1936—37 des tests d'intelligence pourront remplacer une des épreuves précédentes ou s'agouter à celles-ci.

En Allemagne l'élargissement du cadre traditionnel pour l'admission dans l'enseignement secondaire a été pratiqué surtout dans la sélection des enfants supérieurement doués. Depuis la création des écoles pour mieux doués à Berlin, et depuis la méthode de sélection qu'y inaugurèrent Moede, Piorkowski et Wolff, les mêmes procédés ou des procédés similaires se multiplièrent pour répondre au vœu social d'une émancipation culturelle des classes moins aisées. Hambourg et Leipzig, sous l'impulsion de leurs laboratoires de psychologie, mirent une certaine originalité à suivre l'exemple de Berlin. H. Schussler et W. Schwarzhaupt adaptèrent la méthode à la situation spéciale qui se trouvait à Francfort. Il est inutile de suivre le mouvement en Allemagne parce que dans les derniers temps d'autres principes et d'autres méthodes de sélection y ont prévalu.

De même les institutions, créées en Autriche par Glöckel, pour faire la sélection des mieux doués et pour régler l'admission à l'enseignement secondaire, et qui étaient inspirées par les mêmes idées, ont disparu dans la tourmente politique qui a abouti à l'abolition de la constitution démocratique.

Mais en Belgique la loi sur les mieux doués, due à l'initiative de J. Destrée, continue toujours à produire ses effets, et dans la sélection des aptes c'est souvent le test d'intelligence élaboré par R. Buyse qui est employé à côté des résultats fournis par l'école. Mais il y a aussi d'autres tests, qui trouvent leur application suivant les idées des commissions qui procèdent à la sélection.

De ce tableau sommairement brossé il résulte que partout, dans les milieux pédagogiques avancés et même dans les administrations

de l'Instruction Publique on regarde les épreuves sur les connaissances comme insuffisantes pour garantir à l'enseignement secondaire un recrutement efficace, mais on a la tendance d'y ajouter des épreuves et des observations pouvant dégager les aptitudes intellectuelles fondamentales et la personnalité complète des élèves. Il va sans dire que cette sélection ne s'applique pas uniquement aux futurs professeurs, mais qu'elle embrasse tous ceux qui, par les études secondaires, se préparent à l'enseignement universitaire et aux carrières pratiques auxquelles habilite les études secondaires.

Quant au programme des études secondaires pour les futurs professeurs c'est la question des humanités classiques, modernes ou scientifiques qui se pose. D'aucuns, suivant en cela l'offensive déclenchée dans le temps par Léon Bérard contre les humanités modernes et scientifiques voudraient réserver le professorat dans toutes les branches aux porteurs de diplômes d'humanités anciennes intégrales, y inclus le grec, tandis que, du côté opposé, on voudrait ouvrir les portes de l'enseignement secondaire, à l'exception peut-être de la philologie classique, à tous ceux qui ont fait des humanités modernes ou scientifiques.

L'exemple de nos grands voisins peut nous orienter sur les courants qui sont les plus puissants en ce moment dans le problème en question.

En 1935 M. Hiernaux, Ministre belge de l'Instruction Publique, déposa un projet de loi prévoyant que, pour éviter aux jeunes gens d'être fixés sur le choix de leur carrière dès le début des études secondaires, un programme uniforme serait prescrit pour l'accès à tous les grades légaux. En abandonnant l'obligation de l'étude du grec pour les futurs médecins et docteurs en sciences naturelles, le projet rendait obligatoire l'étude du latin pour l'accès aux grades légaux. Les humanités complètes restent prescrites pour les études supérieures en philosophie, philologie et droit; mais la latine-scientifique suffit, tout en étant obligatoire, pour les futurs médecins, les ingénieurs, les docteurs en sciences physiques et mathématiques, biologiques et pharmaceutiques.

A la suite de ce projet une commission formée de professeurs des facultés des sciences, de médecine et des sciences appliquées de l'université libre de Bruxelles, après une étude approfondie du projet, s'arrête aux modalités suivantes: Equivalence des sections latine-mathématiques et scientifique pour l'admission aux études physiques et mathématiques; équivalence des sections latine et gréco-latine pour les sciences biologiques, géologiques et géographiques; équivalence des 3 sections de l'enseignement moyen pour les sciences chimiques; suppression du grec pour tous les groupes des candidats en sciences et pour les candidats en sciences naturelles et médicales.

Dans son discours rectoral à la réouverture des cours en octobre 1936, M. Duesberg, recteur de l'université de Liège, après avoir relevé que le but des humanités est avant tout de donner une culture générale à l'adolescent, continue ainsi: «Mais la culture consiste-t-elle, comme on le dit parfois, en tout ce qu'on a oublié? Je ne le pense pas. J'estime que le jeune homme, arrivé au terme des humanités, doit posséder un bagage solide de connaissances fondamentales. . . . Il faut d'abord et avant tout que le jeune homme qui termine ses études secondaires, soit capable de s'exprimer correctement et clairement, de vive voix et par écrit, dans sa langue maternelle, résultat qui n'est que bien rarement atteint dans notre régime actuel. Il faut qu'il possède de solides notions de la seconde langue nationale, d'histoire et de géographie. Il doit avoir fait assez de mathématiques pour développer ses facultés de raisonnement et, s'il le désire, entreprendre les études supérieures où elles sont nécessaires. Il doit avoir des notions générales de sciences naturelles, physique, chimie, biologie, non seulement parce que l'étude de ces sciences développe l'esprit d'observation — ce n'est d'ailleurs pas leur apanage exclusif et une version latine peut concourir au même but — mais aussi parce que, à mon avis, l'honnête homme de nos jours ne peut ignorer les principes et les méthodes de ces sciences. Le programme doit aussi comprendre l'étude de langues vivantes, des leçons de religion ou de morale. Quant aux langues anciennes, grec et latin, je suis partisan du latin pour tous ceux qui veulent faire des études supérieures et des humanités gréco-latines pour ceux qui se destinent à la philosophie, à la philologie ou au droit. Enfin l'éducation physique doit être maintenue. . . . Toutes les autres branches, quel que puisse être leur intérêt, doivent figurer dans un programme facultatif.» Et plus loin: «Je suis convaincu qu'il n'existe pas de méthode qui puisse faire un bon professeur de celui qui n'a aucune disposition naturelle. Ce sur quoi nos pédagogues devraient insister, c'est la nécessité d'abandonner ce verbalisme pédant qui sévit trop fréquemment dans notre enseignement secondaire.»

En France le décret du 7 août 1927 déclare: «Quelles que soient les séries inscrites sur le diplôme, le grade de bachelier est admis pour l'inscription dans les Facultés et Ecoles d'enseignement supérieur en vue des grades ou titres conférés par l'Etat.» Le diplôme de bachelier porte l'indication d'une des 3 séries: A (latin-grec) philosophie ou mathématiques, suivant que le candidat a suivi pour la 2^e épreuve du baccalauréat la classe de Philosophie ou celle de Mathématiques; A' (latin-langues vivantes) Philosophie ou Mathématiques; B (langues vivantes-sciences) Philosophie ou Mathématiques. Une loi Armbruster, votée par le sénat, veut obliger les futurs médecins à passer par la section A. Mais l'organisation nouvelle de l'enseignement, qui est en voie d'élaboration, n'entre pas dans ces vues.

Dans un discours à l'ouverture de la cession du Conseil Sup. de l'Instruction Publique en 1537 M. Jean Zay s'est exprimé ainsi: «Si ce projet de loi cherche à introduire dans les enseignements du premier et du second degré un esprit nouveau, il ne vise certes pas à détruire ce qui a résisté à l'épreuve du temps et de l'expérience, ce qui est incorporé à la vie même de la nation. En vous proposant d'établir entre les divers ordres d'études des relations plus souples, nous nous gardons de porter atteinte aux vertus propres des divers enseignements, qu'il s'agisse de ce jeune enseignement technique, dont la vitalité importe à nos labeurs de demain, de ces humanités modernes, de mieux en mieux adaptées, d'une mission de mieux en mieux définie, ou de ces vieilles humanités classiques, si profondément enracinées à notre sol, et qui n'ont rien perdu de leur jeunesse incessamment renouvelée, de leur sève vigoureuse ni de leur nécessaire prestige; nous tenons à ce que, par leur diversité, ces enseignements puissent répondre à la diversité des aptitudes individuelles, comme à la diversité des besoins sociaux.»

En Allemagne la refonte récente de l'enseignement secondaire, qui amène une forte réduction des types usuels de l'enseignement à 9 années d'études (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, deutsche Oberschule, Aufbauschule) et tout en réduisant la durée d'études à 8 années, tend à généraliser une forme modifiée du Realgymnasium ou de l'Oberschule, se contentant donc du latin comme langue ancienne.

L'Italie admet le diplôme de maturité d'un lycée classique ou d'un lycée scientifique pour l'inscription à l'université; cependant les porteurs d'un diplôme de lycée scientifique ne sont pas admis aux facultés de droit, de lettres et de philosophie.

En Hollande, en dehors des gymnases classiques qui donnent accès à toutes les facultés, les écoles secondaires du type B, dont le programme porte surtout sur les sciences exactes et naturelles, sans latin, permettant l'entrée aux facultés de médecins, des sciences exactes et naturelles ainsi qu'aux facultés mixtes de droit et de philosophie et lettres, spécialisées dans l'étude de l'Archipel des Indes Orientales.

En tenant compte de ce qui se fait dans les autres pays et de nos propres besoins, la suggestion semble justifiée d'exiger des études latines pour toutes les branches du professorat; le grec resterait obligatoire seulement pour la philologie classique. l'histoire et la philosophie.

On argue parfois — le sénateur Armbruster l'a fait — de la difficulté de l'étude du grec pour imposer cette étude à tous les futurs professeurs, aux fins d'une sélection plus sévère. Mais à la place du grec on peut parfaitement relever le niveau des exigences

dans n'importe quelle autre langue, ou même dans n'importe quelle autre branche, pour qu'une mémorisation superficielle ne suffise pas à décrocher le diplôme.

D'autre part il ne suffit pas d'établir des programmes up to date. — les meilleurs programmes ne valent rien, si le professeur qui les exécute n'est pas à la hauteur de sa tâche — il faut que les principes modernes de l'école du travail, de la responsabilité personnelle, de l'apprentissage pour la vie, du travail en commun, de la solidarité collective, de la soumission aux intérêts généraux et aux grands idéals de la société pénètrent effectivement tout l'enseignement et toute l'éducation.

C'est le couronnement de cette œuvre de préparation aux fonctions d'éducation, si l'on demande que l'examen de fin d'études secondaires ou, suivant le cas, l'examen d'admission à l'université, réponde aux idées qui ont inspiré l'organisation plus moderne de l'enseignement secondaire.

Ainsi la Fondation Universitaire Belge accorde des prêts universitaires aux élèves qui ont terminé leurs études secondaires, s'ils montrent dans un examen spécial de maturité qu'ils possèdent une formation, les rendant aptes aux études supérieures. Cet examen porte moins sur le savoir acquis que sur les aptitudes intellectuelles et la formation de l'esprit. D'après le règlement adopté en 1935 cet examen comporte une épreuve écrite, une épreuve de conversation et des interrogations. Pour l'épreuve écrite les postulants assistent à une conférence d'une vingtaine de minutes sur un sujet d'intérêt général; ils sont tenus de rédiger séance tenante, sans avoir pris des notes, un exposé succinct des idées développées, suivi de leurs réflexions personnelles, de leurs objections et de leur critiques. L'épreuve de conversation consiste en un entretien d'un quart d'heure entre le candidat et un jury formé de deux professeurs d'université. Le jury apprécie la facilité et la correction de l'élocution, la vivacité de l'esprit et le sérieux des réflexions. Les interrogations portent sur l'explication d'un texte anglais ou allemand choisi par l'examinateur et sur trois branches de la rhétorique gréco-latine, latine, scientifique ou commerciale à choisir parmi les branches scientifiques et littéraires: Histoire, géographie, mathématiques, physique, chimie, commerce, français, flamand, latin, grec.

Les résultats de cet examen ont été si concluants que la Commission, créée par la Fondation Universitaire pour l'étude du surpeuplement des universités et du chômage des intellectuels vient de proposer un examen de sortie de l'enseignement secondaire, dans lequel une part importante serait réservée, en dehors des interrogations sur le savoir, à l'épreuve fondamentale de l'examen pour les prêts universitaires.

M. Seracky (Les examens psychotechniques dans les universités et dans les écoles polytechniques en Tchékoslovaquie — Trav. hum. 1934) a soumis en 1933 les élèves du 1^{er} semestre de la Faculté des Lettres de l'université de Prague, au nombre de 294, à un examen d'intelligence avec le test d'Yerkes; il a ajouté une fiche individuelle portant sur les résultats du travail à l'université, un test d'attention et un questionnaire relatif aux goûts et aux aptitudes plus spécialement pour l'enseignement ou pour les carrières scientifiques. Il y avait 78,08 % de ces étudiants qui se destinaient au professorat, 8,22 % qui choisissaient une carrière scientifique et 13,7 % qui étudiaient pour leur plaisir personnel. En comparant les différentes données qui lui étaient ainsi fournies, Seracky a constaté que 20 % des candidats, qui avaient été admis grâce à leurs résultats scolaires, semblaient incapables de suivre les cours de l'université. Il souligne l'importance d'un examen par tests pour la sélection des élèves en vue des études universitaires. Les expériences répétées de Seracky ont trouvé l'approbation du corps des professeurs, et depuis 1935, à l'université de Prague, les examens psychotechniques sont obligatoires pour les étudiants qui veulent entrer à la Faculté des Lettres et à celle des Sciences Naturelles. On commence à les introduire au premier trimestre des Facultés de Médecine et de Droit. Ils servent d'ailleurs aussi à guider les candidats dans le choix de leurs études.

Jean Dolezal décrit dans le compte-rendu du Congrès de Psychotechnique de Prague (1935) une autre méthode psychotechnique qu'il regarde comme une bonne auxiliaire pour faire la sélection des élèves de l'enseignement secondaire en vue des études universitaires. En dehors des renseignements fournis sur la personnalité de l'élève et ses résultats scolaires, il a utilisé 4 tests: celui de Dounaïewsky (séries de figures à compléter), un test d'analogie, mais rendu plus difficile par la suppression de deux, trois ou même des 4 termes de l'analogie), une série de problèmes mathématiques, un test de proverbes d'après Thorndike et enfin l'Army-Alpha-test. En comparant les résultats scolaires pour les mathématiques et pour les sciences avec ces 5 épreuves il a trouvé les corrélations suivantes: $r_M = 0,36; 0,45; 0,45; 0,24; 0,37$, et pour les langues $r_L = 0,08; 0,32; 0,33; 0,35, 0,42$ et pour l'ensemble des deux branches le coefficient de corrélation avec les tests était de 0,76.

Pour les Ecoles Techniques Supérieures W. Moede (Eignungsuntersuchungen an technischen Hochschulen Ind. Psychot. 1932) a constaté que 49 % des candidats échouent à l'examen principal d'ingénieur. Cela montre la nécessité d'un examen psychotechnique complémentaire pour l'admission aux études. Pendant deux années il a procédé à 200 de ces examens à l'Ecole Polytechnique Supérieure de Charlottenbourg. L'examen portait sur trois fonctions fonamen-

tales de l'intelligence: comprendre, combiner et juger. Les épreuves se faisaient au moyen de matières techniques et de tâches techniques. Pour chaque domaine intellectuel il y avait plusieurs épreuves. Il y eut concordance entre les résultats de l'examen psychotechnique et l'épreuve préparatoire de l'examen d'ingénieur dans 82 % des cas et un accord suffisant dans 94 % des cas. Détail intéressant à noter: Les élèves ayant fait des études gréco-latines avaient de meilleurs résultats que ceux qui sortaient des Realgymnasien et des Oberrealschulen. Moede réclame l'introduction obligatoire de l'examen psychotechnique pour l'admission aux Ecoles Techniques Supérieures.

Dans le passé on pensait qu'avec une sélection efficiente pour les études universitaires le futur professeur peut être abandonné à son sort, qu'il n'a qu'à se livrer sérieusement à ces études scientifiques et à faire ensuite un stage pédagogique pour devenir apte à un enseignement fructueux. Mais ici intervient une autre difficulté. On a vu des candidats passer brillamment leurs examens scientifiques et se révéler ensuite inaptes à la fonction professorale, dans le stage pratique qu'ils avaient à subir. Il y a même des cas où l'épreuve pratique satisfaisante, passée devant un jury, dont la présence suffit pour maintenir la discipline de la classe, ne garantit pas l'aptitude personnelle du candidat à faire régner l'ordre indispensable à un bon enseignement. Mais après trois ou quatre ans d'enseignement universitaire, après des examens scientifiques passés avec satisfaction, le jury hésite à fermer l'accès au professorat à un candidat, dont les études ne l'habilitent pas à d'autres professions, et le «satisfecit» obtenu aux épreuves pratiques n'est souvent que l'expression de l'embarras des examinateurs, qui hésitent à briser une carrière après des études longues et coûteuses. Il paraît donc indiqué d'intercaler à la fin des études secondaires ou dans le courant de la première année universitaire une épreuve professionnelle, renseignant sur l'aptitude pratique à l'enseignement et dirigeant vers d'autres carrières ceux qui manquent des qualités essentielles pour satisfaire aux fonctions de l'instruction et de l'éducation. Bien des mécomptes, regrettables aussi bien pour le pédagogue mal adapté que pour les générations qu'il aura la mission d'instruire, pourront ainsi être évités.

Déjà en 1921 J. Wagner (*Eignungsprüfungen für die Zulassung zur Gewerbelehrausbildung, Zschr. f. päd. Psych., 1921*) a employé une méthode directe pour découvrir l'aptitude à l'enseignement. Dans un cours préparatoire à l'université de Francfort, qui s'adressait à des candidats à l'enseignement technique des provenances les plus diverses — il y avait des praticiens qui n'avaient fait que l'école primaire, à côté d'instituteurs et de porteurs de diplômes universitaires — l'auteur se trouva dans la nécessité de choisir les plus aptes à l'enseignement, sans se soucier des connaissances acquises.

D'après son idée toute la personnalité du candidat doit montrer des dispositions pour le rôle d'éducateur, de guide et de maître. A cet effet il doit faire l'impression d'un homme dévoué, moralement ferme, irréprochable, habile et adaptable dans le commerce avec les autres, plein d'amour et de sympathie pour la jeunesse, plein de compréhension pour les nécessités de la discipline, apte à exposer clairement son sujet, à le rendre attrayant, avoir l'élocution facile, bref avoir les aptitudes naturelles à être professeur.

Pour révéler ces aptitudes, Wagner organisa trois épreuves: une leçon à donner dans une classe de la spécialité choisie, dont le sujet pouvait être choisi par le candidat. On observait son attitude extérieure, le langage, la façon d'enseigner et de traiter les élèves. Une seconde épreuve était constituée par un questionnaire, dans lequel 12 questions se rapportaient à la culture générale (connaissances politiques, économiques, historiques, littéraires, artistiques), 8 questions devaient montrer si le sujet avait le don, nécessaire dans l'enseignement, d'analyser et de faire des synthèses (p. ex. exposer les caractères communs et distinctifs de la fabrique et de l'artisanat), 5 questions concernant l'aptitude à réfléchir sur des questions didactiques (p. ex.: comment facilitez-vous aux élèves l'obéissance?), en fin des questions sur les aptitudes spéciales nécessaires à l'enseignement technique. En troisième lieu le jury formulait un jugement intuitif sur le candidat en vertu de l'impression personnelle qu'il faisait et de la formation scolaire qu'il avait reçue.

L'auteur ne donne pas les résultats de son expérience, mais il déclare que ses collaborateurs et lui avaient la conviction d'avoir fait un meilleur choix pour la pratique de l'enseignement qu'avec les examens usuels sur les connaissances, où les universitaires auraient eu naturellement les dernières places.

En 1922 Lurija (cité par M. Baumgarten, *die Berufseignungsprüfungen*, München 1928) a fait en Russie un essai similaire. Regardant comme qualités essentielles du maître l'adaptabilité, l'aptitude à choisir un matériel conforme à la mentalité enfantine, l'aptitude à exposer et à démontrer ce matériel de façon claire, concrète et intéressante, il a imaginé pour les découvrir quelques expériences qui se rapprochaient beaucoup de la réalité: dans un texte donné le sujet devait éliminer tout ce qui ne convenait pas à un âge déterminé et le remplacer par un texte conforme; des phrases compliquées dans un texte devaient être remplacées par des phrases simples et concrètes; au moyen d'images données des récits de difficulté diverse devaient être inventés; à l'aide d'une image donnée il fallait établir le plan d'une leçon qui lui serait consacrée. Dans tous ces exercices on mesurait la rapidité et la facilité de l'exécution.

Dorothy M. Daldy (*Adaptability in a group of teachers* — Brit. Journ. of ed. Psychol. 1937) a fait une étude assez complète sur les

facultés pédagogiques de 31 étudiantes se préparant à l'enseignement de l'économie domestique. Elle les fit classer d'abord par les membres du personnel enseignant, le directeur et l'inspecteur, d'après leur capacité de s'adapter à des situations nouvelles, à l'école et en dehors de l'école, sans une tension émotive exagérée, sans des manifestations disproportionnées d'émotion et sans la création de conflits avec l'entourage. 14 candidates étaient jugées bien adaptées, 17 mal adaptées.

Quant à l'aptitude d'enseigner l'auteur, se basant sur les données fournies par Cattell, posait les 7 conditions suivantes comme essentielles: 1) prendre contact avec les élèves et provoquer leur intérêt. 2) choisir les données et exposer du point de vue de l'idée et de la manière de l'exposer. 3) poser des questions. 4) présenter l'exposé clairement, avec précision et en bon ordre. 5) organiser la leçon en tenant compte du temps. 6) contrôler le travail du groupe et des individus. 7) Maintenir l'ordre. Sur la base de leur conformation à ces conditions les candidates étaient divisées en 5 groupes, dont 3: A, B et C dépassaient la cote suffisante de 45 % des points attribués et C et D étaient jugés insuffisants.

Les candidates furent ensuite soumises à un test d'intelligence. En alignant les points attribués à chacune en vertu de ce test, on trouve dans la première moitié, allant de 150 à 137 points, 5 candidates bien adaptées des groupes A, B et C et 5 candidates mal adaptées du groupe C; et dans la 2^e moitié du classement allant de 137 à 0 points il y a 6 candidates bien adaptées des groupes B et C et 9 candidates mal adaptées des groupes A, B, C et D. Il en résulte que l'intelligence n'est pas un facteur déterminant pour un bon maître.

En poussant plus loin ses investigations, Daldy a constaté que les maîtresses mal adaptées étaient surtout entravées par leur incapacité de s'exprimer de façon précise, de concentrer leur attention, de coordonner et d'interpréter leurs impressions sensorielles, de réagir rapidement vis-à-vis des excitants, de se mettre en rapport avec leurs élèves et d'éveiller leur intérêt.

Mais la tentative de diagnostic la plus intéressante et la plus convaincante a été faite par l'Institut Pédagogique de Dresde. A. Vetter (*Charakterkundliche Begutachtung, Zschr. f. aug. Psych.* 1935), dans son rapport sur cette tentative, constate à son tour que les certificats scolaires usuels renseignent déjà insuffisamment sur les fonctions intellectuelles, mais sont à peu près muets sur le jugement critique et la faculté d'exécuter un travail spontané et fertile sur les matières apprises, muets aussi sur les impulsions vitales de la vie émotive, du tempéramment et de la volonté, qui exercent cependant une si grande influence sur l'aptitude professionnelle.

En effet il ne suffit pas que le professeur de l'enseignement secondaire ait la qualification intellectuelle, le don d'enseignement, la mobilité de l'esprit, mais il lui faut encore l'aptitude à saisir les possibilités de développement de la jeunesse et le dévouement nécessaire pour collaborer à ce développement. Donc la conscience de sa responsabilité, la bonté de cœur et l'esprit, décidé à payer de sa personne, sont des qualités presque contradictoires qu'il faut demander au futur éducateur.

L'essai de Vetter a été fait sur 80 candidats au professorat, pendant leur première année d'études universitaires. Ils furent soumis à trois espèces d'épreuves:

Une première série devait donner un aperçu sur les aptitudes intellectuelles, la richesse des idées, la façon de représenter les choses, le jugement, la pensée, l'attitude sociale, l'imagination et le goût esthétique. Elle consistait dans 5 compositions écrites sur les sujets suivants: Exposer brièvement le sens de trois fables données; traiter deux sujets donnés, comme: la ville, sans préparation; reproduire le sens d'un extrait d'ouvrage philosophique, pour autant que possible, avec les termes de l'auteur; faire rapport sur un cas criminel donné, en indiquant surtout les fautes qui ont été commises dans l'éducation et les moyens qui auraient pu provoquer un autre développement du caractère; écrire une composition sur un tableau choisi par le candidat parmi un certain nombre de reproduction colorées de chefs d'œuvre de l'art.

Dans une autre série il y avait 3 leçons pratiques à donner: une conversation pédagogique sur un sujet, choisi parmi d'autres par le candidat, et auquel on lui donnait le temps de se préparer; la description d'un tableau, faite devant une classe, mais sans préparation; l'exécution d'un travail manuel avec les élèves d'une classe après préparation. Ces leçons devaient révéler les qualités plus spécifiquement pédagogiques du talent d'organisation des cours et de l'attitude envers les enfants.

Enfin une conversation systématique dirigée par un pédagogue et un psychologue était destinée à renseigner sur les goûts du candidat (sport, travaux manuels, voyages, conception de la vie, branches préférées de l'enseignement), sur les motifs et les circonstances du choix de la profession, sur le caractère concret et plastique des représentations (le sujet doit décrire un événement impressionnant de sa vie, rendre le contenu d'un livre préféré), sur ses rapports avec les camarades, les parents, les maîtres, la nation; finalement un jugement opportun sur lui-même complétera les indications sur la personnalité du candidat.

Sur les 80 candidats 22 ont été jugés bons ou suffisants, 35 conditionnellement aptes et 23 franchement inaptes. Ce jugement repo-

sait sur les quatre particularités des aptitudes intellectuelles, des attitudes sociales, du rendement pédagogique et du domaine des intérêts. Ce qui caractérisait le plus souvent les sujets jugés inaptes c'étaient de fortes inhibitions affectives, un manque de décision et de personnalité, ce qui coïncidait plus d'une fois avec de faibles aptitudes intellectuelles. Cependant deux candidats du 3^e groupe avaient passé l'examen de maturité avec la note I, ce qui confirme la constatation anglaise que l'intelligence n'est pas la qualité déterminante pour l'aptitude au professorat.

A titre d'exemple reproduisons le jugement d'ensemble porté sur l'un de ces deux candidats évincés: Personnalité plate et peu étoffée, sans fond intellectuel et sans profondeur de sentiment; absence d'ordre logique et d'idées nettes. Cela se dégage du style écrit, qui est insuffisant, et de l'incapacité de terminer les phrases dans le débit oral. Il ne montre de l'intérêt profond pour aucun domaine. Ce qu'il dit se réduit ordinairement à des banalités. Il se dérobe à un jugement personnel et est dépourvu d'auto-critique. Il est indécis et craintif vis-à-vis de la vie, effet de la mollesse de ses sentiments. Ces défauts expliquent son insuccès dans l'épreuve pratique: Il parle indistinctement, sans concentration, oublie les élèves. Absence de personnalité et d'instinct pédagogique; on ne peut prévoir si un entraînement didactique aura du succès.

A la suite des essais faits à Dresde et d'autres essais similaires, un mouvement se dessine en Allemagne pour rendre ces épreuves obligatoires dans la sélection des maîtres de l'enseignement secondaire et primaire.

Les études universitaires elles-mêmes, — question principale quand on parlait autrefois de la formation des professeurs — dépendent essentiellement de l'état actuel de la science dans les différentes branches d'enseignement, et une comparaison des programmes pour la philologie classique, la philologie romane ou germanique, la philosophie, l'histoire, les mathématiques, les sciences naturelles montre la grande ressemblance de ces programmes aux différentes universités des pays occidentaux. Nous n'avons d'ailleurs aucune influence sur la fixation de ces programmes, mais le projet de loi sur la collation des grades, tel qu'il sort de la consultation faite auprès de toutes les instances compétentes, s'en tient aux lignes essentielles de l'enseignement universitaire, et permet du reste une adaptation rapide au développement continu de l'enseignement scientifique international.

Reste un dernier point dans la formation du personnel enseignant, pour lequel nous sommes absolument libres dans l'organisation de nos méthodes de sélection: c'est le stage pratique et les épreuves qui le sanctionnent. A comparer notre organisation actuelle avec celle des autres Etats qui figurent dans l'enquête du B. I. E. de

Genève, notre pays occupe certainement une place honorable dans le classement général. Et avec les modifications qui ont été introduites pendant les dernières années dans la pratique de notre stage, il répond parfaitement à la plupart des exigences modernes et réalise bon nombre de desiderata que les réformateurs réclament encore dans d'autres pays.

Il n'est que de mettre à côté la réforme la plus récente du stage et de ses épreuves dans le pays classique de leur organisation, l'Allemagne, pour s'en convaincre et pour suggérer éventuellement des perfectionnements de détail.

Le règlement du 7 juin 1937 sur l'examen pratique pour l'enseignement secondaire, contient, en dehors des mesures concernant l'attitude du candidat vis-à-vis du parti national-socialiste les dispositions pédagogiques essentielles suivantes pour tout le Reich:

La demande d'admission doit être accompagnée, en dehors des certificats de maturité et d'examen scientifique, un curriculum vitae détaillé sur la vie et la formation scientifique comme sur l'enseignement déjà donné et les intérêts pédagogiques. Le directeur du stage ajoute, avec les avis des professeurs sur l'initiation pratique dans les différentes branches, son propre avis, renseignant dans une première partie sur l'aptitude, montrée au courant du stage. pour l'éducation, l'enseignement et le travail scientifique (le candidat doit prouver qu'il est prêt et apte à entrer en relations de confiance avec la jeunesse à l'école et en dehors de l'école) et dans une seconde partie sur la position du candidat vis-à-vis de l'Etat et du parti national-socialiste.

L'examen comprend un travail à domicile, deux leçons pratiques et une épreuve orale sur les théories de l'éducation et de l'enseignement.

Pour le travail à domicile le candidat doit choisir son sujet dans le domaine de la méthodologie et de la didactique, de telle façon que la solution du problème ne soit pas déjà donnée dans la littérature afférente. Il a deux mois à sa disposition pour exécuter le travail, qui doit présenter une note personnelle.

Des deux leçons pratiques, l'une est donnée devant une classe que le candidat connaît, l'autre devant une classe inconnue.

L'épreuve orale porte sur des questions fondamentales de l'éducation, de l'enseignement et de la pédagogie, sur l'histoire de la pédagogie, pour autant que les phases du développement ont encore une importance aujourd'hui et de préférence en connexion avec des ouvrages lus, sur l'organisation de l'enseignement et sur la méthodologie des branches spéciales, dans lesquelles doit enseigner le candidat.

Le décret laisse donc les grandes lignes de la préparation pratique d'autrefois intactes, mais innove tout-au-plus dans l'intention

de l'examen qui habilite au professorat de l'enseignement secondaire dans tout le Reich et dans la plus grande importance accordée à des questions de caractère et de conformisme aux doctrines officielles.

Le rapide aperçu que nous venons de faire sur les garanties dont les pays entourent ou cherchent à entourer la sélection du personnel enseignant secondaire, depuis l'admission à l'enseignement secondaire, en passant par l'organisation de cet enseignement, l'examen de maturité ou l'examen d'admission à l'université, les études universitaires avec l'orientation professionnelle concomitante jusqu'au stage pratique avec ses preuves de contrôle, doit nous convaincre que, si toutes les précautions envisagées sont prises, il est presque impossible qu'un compétiteur inapte passe par les mailles de ces filets de plus en plus serrés que la science et les besoins nationaux tendent pour retenir le gros fretin pédagogique indésirable.

Que pouvons-nous faire de notre côté pour rendre la formation professionnelle de notre personnel enseignant du second degré aussi efficace que possible, pour empêcher l'intrusion de non-valeurs pédagogiques, si désastreuses pour les générations nombreuses qui ont à souffrir de leur incompetence ou de leur inadaptation?

Ab initio est oriundum. Modernisons notre examen d'admission à l'enseignement du second degré. Sans méconnaître la valeur des arguments qui sont invoqués pour la suppression de cet examen, on peut penser qu'il ne suffit pas d'avoir achevé tant bien que mal six années d'enseignement primaire, pour entrer d'emblée dans les classes de l'enseignement secondaire, qui demande tout-de-même des aptitudes spéciales pour être suivi avec fruit. Et dans tous les pays du monde cet enseignement est réservé à un nombre restreint de la population scolaire primaire, à une élite qui, dans le temps, pouvait se prévaloir de la fortune ou de la position sociale des parents, mais qui, aujourd'hui, tend de plus en plus à être choisie en raison de ses aptitudes personnelles. Gardons donc ce moyen traditionnel d'un premier triage, mais renforçons sa valeur sélective en modifiant les épreuves sur les connaissances (arithmétique, allemand, français) de telle façon qu'elles ne soient plus un simple exercice de mémoire, dont la préparation est un bûchage en règle, mais une véritable application des notions acquises, qui demande un effort personnel d'adaptation à une tâche nouvelle. En y ajoutant une épreuve sur les aptitudes intellectuelles elles-mêmes, comme elles sont en usage aujourd'hui dans maint établissement privé et public, on diminue encore les chances de commettre une erreur de pronostic dans une proportion notable.

Mais malgré ces précautions renforcées on peut encore se tromper sur les possibilités d'avenir d'un sujet. Par suite d'une préparation insuffisante ou pour d'autres motifs des candidats intelligents

peuvent échouer dans l'examen total, l'inverse arrive d'ailleurs aussi. De plus les psychotechniciens avertis n'ignorent pas qu'une seule épreuve de tests n'est pas décisive, qu'il faut répéter les épreuves à des intervalles suffisamment distants, qu'il faut donner au sujet le temps de s'adapter et se garder de prendre une décision grave sur la foi d'une épreuve aléatoire. Voilà pourquoi il nous semble indiqué de réserver tous les cas douteux, de laisser entrer dans l'enseignement secondaire tous les sujets qui, pour les connaissances ou pour les tests, dénotent une possibilité de développement. On aura l'occasion de les observer pendant toute l'année de la 7^e classe, de leur permettre une adaptation plus lente aux conditions nouvelles, de leur donner une nouvelle chance de réussir. La classe de VII^e pourrait jouer chez nous le rôle de la VI^e d'orientation dans le nouveau plan de l'enseignement du second degré en France. Et de cette façon un triage décisif pourra être opéré à la fin de la VII^e.

Pour l'organisation de notre enseignement secondaire — mais c'est un avis plutôt théorique que nous exprimons — la section dite latine devrait être la forme fondamentale pour tous les établissements secondaires du pays. C'est-à-dire dans toutes les localités où il n'y a qu'un seul de ces établissements, il serait à base de latin avec langues vivantes, mais il aurait, comme en France une seconde section: langues vivantes-sciences, qui pourrait avoir un certain nombre de cours communs avec la section latine. La question se pose, si les établissements uniques d'une localité doivent comporter aussi une section gréco-latine, qui se combinerait facilement avec la latine, mais cela dépend du nombre d'élèves qui, normalement, s'inscrivent dans ces localités pour le cours de grec. Si ce nombre n'est pas suffisant, il serait préférable de réserver cet enseignement aux localités qui ont deux ou plusieurs établissements d'enseignement secondaire. A Luxembourg p. ex. il paraît indiqué de réserver l'un des établissements existants aux sections gréco-latine et latine et l'autre aux humanités modernes avec deux sections, dont l'une mettrait au centre de son enseignement les langues vivantes et l'autre les mathématiques et les sciences. La section latine habiliterait à toutes les études universitaires, à l'exception du professorat en philologie classique, en philosophie et en histoire, carrière pour lesquelles le grec restera obligatoire, avec la réserve cependant qu'un examen complémentaire sur le grec permettrait aussi aux élèves de la section latine de les embrasser. Il faudra déterminer les carrières auxquelles préparent les humanités modernes ou scientifiques, en raison des connaissances qui sont nécessaires pour s'y préparer et pour les exercer avec fruit. Il est possible que des raisons d'ordre local ou traditionnel s'élèvent contre l'une ou l'autre de ces suggestions. Dans un petit pays il est nécessaire de tenir compte des

situations locales, mais les négociateurs d'un accord souhaitable devraient s'inspirer des lignes générales de la solution rationnelle indiquée et les maintenir malgré les concessions de détail qu'ils seront sans doute obligés d'envisager.

Une réforme subséquente s'impose: mettre tout notre enseignement secondaire sous le signe des méthodes nouvelles, sous le signe du travail spontané des élèves. Que les modèles de cet enseignement nouveau soient pris dans l'œuvre de Kerschensteiner ou dans les systèmes de Dalton et de Winnetka, ou dans la méthode des centres d'intérêt de Decroly — il faut laisser beaucoup de liberté au professeur — l'essentiel est que dans toutes les branches l'élève travaille lui-même, qu'il apprenne à travailler ou à apprendre et que ce soient les fonctions intellectuelles et personnelles dont le développement soit poursuivi plutôt que celui de la richesse des connaissances. Gardons-nous de minimiser le rôle de ces connaissances, il en faut beaucoup aujourd'hui dans toutes les branches, pour y tenir honorablement son rang, mais il faut toujours et dans tous les cas qu'elles soient seulement l'occasion de développer les qualités de jugement et d'appréciation personnelle des choses.

Comme conséquence de la réforme des méthodes, il faut attaquer résolument aussi la forme traditionnelle des examens et des compositions. Depuis les premières épreuves trimestrielles en VII^e jusqu'à l'examen final en I^{re} toutes les épreuves écrites ou orales devraient porter en partie seulement sur les données apprises antérieurement dans une branche déterminée, mais en grande partie aussi sur l'aptitude à se servir de ces données pour des comparaisons ou des applications dans un cadre modifié. Ce n'est que sous cette condition que les examens forment un complément naturel et logique des méthodes nouvelles.

Ce principe doit valoir aussi et surtout pour l'examen de maturité. On peut envisager une forme de cet examen, où il ne suffit plus d'apprendre une douzaine de manuels par cœur, dans les parties que les oracles des anciens lauréats ou l'indulgence compréhensive des professeurs ont indiquées comme particulièrement importantes, mais où il faut montrer son intelligence et son savoir-faire dans l'emploi des matériaux emmagasinés dans la mémoire. Dans ce cas il ne serait plus possible à certains éléments de se moquer souverainement du programme pendant les deux tiers de l'année pour faire à la fin un effort de mémorisation qui leur permettra de passer sains et saufs le Rubicon de l'examen, mais qui ne laissera rien de ces connaissances hâtivement acquises, l'épreuve redoutable une fois passée. En suivant les exemples cités de maint autre pays, nous devons songer à compléter l'examen de maturité par des tests d'intelligence ou par des exercices semblables à ceux qui servent à la

sélection des mieux doués dans les concours de la Fondation Universitaire en Belgique.

L'année de nos Cours Supérieurs, qui doit équivaloir en fait à la première année d'études universitaires, se prêterait admirablement, pour les futurs professeurs, à un essai d'orientation professionnelle dans le genre de celui organisé par Vetter à l'Institut Pédagogique de Dresde. En examinant les candidats du point de vue de leurs aptitudes pédagogiques et éducatives, résultant de leur caractère et de leur personnalité, on pourrait, à l'ingrès, détourner des sujets manifestement inaptes, d'une carrière qui ne leur donnera plus tard que des déboires, tout en faisant un mal incalculable à des générations d'étudiants. C'est seulement quand, par l'observation au cours de l'année des C. S. et par des épreuves appropriées, le candidat aura montré son aptitude fondamentale ou professorat, qu'il pourra entreprendre les études universitaires, destinées à lui procurer l'initiation scientifique indispensable.

Quant aux études universitaires elles-mêmes et aux examens qui les sanctionnent, nous ne pouvons qu'exprimer le vœu que le projet de loi sur la collation des grades, qui est passé par toutes les instances consultatives, soit soumis le plus vite possible aux délibérations et au vote de nos Pouvoirs Législatifs. Il constitue en effet, tel qu'il se présente dès maintenant, un progrès énorme vis-à-vis de la législation actuelle. Il tient largement compte de l'état présent de la préparation scientifique universitaire aux différentes branches de l'enseignement dans les grands pays qui nous entourent. Et s'il y a des questions de détail ou même des questions plus importantes, sur lesquelles un homme compétent pourrait être d'un autre avis, l'essentiel est que les améliorations indéniables et fondamentales du projet soient réalisées sans retard. Ici il convient, plus que jamais, de rappeler le vieux dicton: Le mieux est souvent l'ennemi du bien.

Quant au stage pédagogique il pourrait rester dans les grandes lignes tel qu'il est organisé aujourd'hui. On pourrait tout au plus songer à le modifier et le compléter en un certain sens. Si en effet le candidat possède les qualités innées du maître, telles qu'elles se dégagent de l'examen professionnel initial, il n'est pas nécessaire qu'il végète pendant des semaines et des semaines dans l'assistance passive à des leçons modèles, il doit suffire qu'il suive quelques leçons modèles de ses spécialités aux trois degrés de l'enseignement pour que son aptitude innée le mette à même de s'essayer avec succès dans la pratique des mêmes leçons. Nous hésiterions cependant à proposer la réduction du stage, aussi longtemps que l'initiation aux théories et à l'histoire de la pédagogie rentre dans le programme du stage de même que l'élaboration d'une dissertation scientifique et d'une dissertation pédagogique.

Mais on pourrait envisager un autre complément du stage, dont on commence à s'occuper dans d'autres pays. O. Engel (Zur Prägung des Lehrers der höheren Schulen. Monatsschr. f. höhere Schul. 1932) voudrait créer à l'université des groupements spéciaux — Fachschaften — dans lesquels les futurs professeurs se réuniraient avec des représentants d'autres carrières supérieures et même avec des représentants des professions techniques et économiques, pour apprendre mieux à connaître la vie, pour perdre la «Weltfremdheit» qu'on leur reproche si souvent. Il propose d'ailleurs aussi de réduire le stage d'une année et d'employer l'autre p. ex. pour les professeurs des langues modernes à un stage pratique dans le commerce extérieur. Il va sans dire que l'année de travail, le «Werkjahr» peut remplacer cette initiation directe à la vie pratique. En Suisse on se préoccupe de la même question. W. Schohaus, dans une conférence faite au Congrès de Nice pour l'Education nouvelle en 1932, va jusqu'à proposer pour les futurs instituteurs, après leurs études terminées, deux ans au moins de pratique dans une autre profession, telle que l'agriculture, l'artisanat, le commerce, afin de faire disparaître le pédantisme et la «Weltfremdheit». Sans doute il ne s'agit pas d'imiter aveuglément des institutions ou des propositions, nées sous d'autres cieux, dans des conditions nationales différentes, mais il ne faut pas perdre de vue ce qui se fait sous ce rapport dans d'autres pays et il s'agit d'en tirer éventuellement des leçons pour relever le rendement de notre stage pratique dans le sens d'une union plus étroite avec toutes les réalités de la vie.

Naturellement les propositions qui précèdent n'ont pas la prétention de donner une solution définitive aux graves questions envisagées. Elles sont destinées plutôt à orienter les esprits, qui s'y intéressent, vers les idées et les réalisations pédagogiques modernes et à servir de base aux délibérations compétentes qui inspireront nos autorités scolaires dans l'organisation future de notre enseignement secondaire.

Mais si, d'une façon ou de l'autre, la formation de nos professeurs est organisée d'après les grandes lignes des sélections successives proposées et d'après la méthodologie de leur initiation théorique et pratique, le pays disposera d'un corps professoral non seulement scientifiquement mais aussi pédagogiquement homogène, dont chaque membre réalisera un maximum d'aptitudes professionnelles et personnelles, garantissant un rendement optimal dans l'exercice de leurs fonctions. Alors il sera possible aussi de donner à l'élite de la jeunesse, qui passe par l'enseignement secondaire, une instruction et une éducation qui leur permette de devenir des citoyens intelligents et socialement adaptés de la société future. Avec de pareils citoyens il sera aisé de réaliser l'organisation rationnelle de la com-

munauté, de façon à procurer à chaque individu la plus grande somme de bonheur matériel et moral, dans le cadre d'une collaboration fertile pour le bien général de tous.

Ouvrons largement les portes de notre enseignement secondaire aux flots de lumière et d'air que la vie déverse par le monde et que notre devise soit: Pour la vie par la vie.

N. BRAUNSHAUSEN.

Pour que soit construit le nouvel Athénée...

Il y a quelques semaines la commission prévue par l'accord intellectuel belgo-luxembourgeois a tenu sa réunion ordinaire à Bruxelles. Les membres luxembourgeois ayant exprimé le désir de visiter à cette occasion un certain nombre d'établissements d'enseignement secondaire de construction récente, les autorités belges leur firent — avec une fierté pleinement justifiée — les honneurs de deux lycées de jeunes filles (Liège et Seraing) et de trois Athénées pour garçons (Seraing, Herstal et Koekelberg). Ai-je besoin de dire que cette visite n'était pas désintéressée et que, tout en admirant ces établissements modèles, c'est le nouvel Athénée de Luxembourg qui formait l'objet principal de nos préoccupations?

Les membres luxembourgeois de la commission mixte ne sont pas de ceux qui sousestiment la valeur de l'enseignement belge. Parmi les innombrables établissements de toute nature qui parsèment ce pays il y en a de médiocres, c'est certain, mais il y en a aussi d'excellents, en grand nombre. Que ceux de nos collègues qui auraient des doutes aillent voir à leur tour. Ils seront reçus à bras ouverts comme nous le fûmes. Le drapeau luxembourgeois claquera à côté du drapeau belge. De gracieuses lycéennes chanteront notre hymne national et danseront des rondes.

Les établissements que les autorités belges ont bien voulu nous faire visiter sont de construction toute récente. Le plus ancien date de quatre ou cinq ans. Le plus jeune — le lycée de Liège — est seulement en voie de construction. N'étant pas architecte et ne pouvant reproduire dans *le Journal des professeurs* les photographies mises à notre disposition, il me sera malheureusement impossible de donner une idée tant soit peu exacte de ce que nous avons vu, mes collègues et moi. Je dois donc me borner à noter les points qui ont retenu surtout notre attention.

Architecture

Les cinq établissements visités appartiennent tous au même type résolument moderne. Les façades — côté rue et côté cour — se présentent sous la forme d'un rectangle divisé en autant de champs qu'il y a d'étages (2 ou 3) par des bandes horizontales de maçonnerie. Tout l'intervalle compris entre les bandes est vitré. La maçonnerie étant réduite au plus stricte minimum, le soleil pénètre à flots dans les classes. Mais l'architecte a voulu faire mieux. Désireux d'éliminer le dernier obstacle qui pourrait s'opposer à l'entrée de la lumière, il a supprimé hardiment les cloisons qui séparent les classes des corridors et les a remplacées par des vitrages. Comme nous voilà loin de nos classes obscures et maussades, et qu'on aimerait recommencer ses études dans ces salles riantes, inondées de soleil!

Mobilier

Dans les établissements pour garçons ce sont les bancs à deux places qui dominent, dans les lycées de jeunes filles il y a des tables pour deux élèves et des chaises. A l'Athénée de Seraing chaque élève dispose pour le dessin d'une table dont le dessus en bois blanc est mobile et sert de planche à dessiner. Au lycée de jeunes filles de la même localité les élèves du cours de chimie sont installées deux par deux devant une table-armoire renfermant les réactifs usuels et un outillage complet. Pendant la leçon — il s'agit du cours théorique; mais peut-on encore parler de cours théorique? — maîtresse et élèves construisent le même dispositif destiné à la préparation du corps à étudier et exécutent les mêmes manipulations. La voilà bien, la méthode active dans l'enseignement des sciences naturelles! Dans chaque salle de classe le tableau noir occupe toute la largeur du mur. Souvent même cette surface est jugée insuffisante et l'on ajoute un ou deux panneaux mobiles fixés au tableau par des charnières.

éducation physique

Dans des établissements aussi modernes il eût été étonnant que l'éducation physique fût traitée en parente pauvre comme au Luxembourg. Aussi a-t-on trouvé moyen, malgré la surcharge de programmes dont on se plaint en Belgique tout comme chez nous de prévoir trois heures hebdomadaires de gymnastique pour toutes les classes des Athénées, depuis la sixième jusqu'à la rhétorique inclusivement. L'éducation physique se donne dans des salles immenses munies du matériel le plus moderne. On y chercherait vainement des barres fixes, des barres parallèles et autres engins sur-

annés dont nous croyons ne pas pouvoir nous passer. Les élèves en culotte courte et tricot ou en simple caleçon de bain se livrent à des exercices de marche, de course, de saut, d'escalade qui font plaisir à voir. Chaque leçon d'éducation physique se termine par une douche dans un bassin contigu à la salle de gymnastique.

Je pourrais citer mille autres détails qui réjouissent notre cœur de pédagogues: cages métalliques glissant sur rail le long de chaque étage et où s'installent les laveurs de fenêtres; salles de classe qu'on peut surveiller et faire évacuer en passant simplement dans les corridors; marches d'escaliers en deux teintes, l'une blanche l'autre rouge, pour éviter les chutes etc. etc. Pour être de moindre importance, ils font néanmoins, me semble-t-il, honneur à l'ingéniosité et au savoir-faire des architectes.

Ces mêmes architectes — et pourquoi douterions-nous de leurs déclarations puisque les autorités provinciales et communales assistaient à la visite? — nous ont affirmé que tous ces bâtiments, lycées et Athénées, ont été commencés au printemps et que dix-huit mois plus tard, à la rentrée en septembre, jeunes gens et jeunes filles s'engouffraient par les portes largement ouvertes.

Pourquoi dès lors désespérer?
Vive le nouvel Athénée!

Jos Wagener.

Points de vue et façons de voir :

principes de réformes, suggestions et critiques

Un des principes les plus universellement reconnus en fait d'éducation est celui qui se trouve exprimé par le vieil adage latin: C'est pour la vie qu'il faut apprendre et non pour l'école! Mais, comme si souvent, c'est sur l'application de ce principe que les opinions diffèrent.

Lorsque, par réaction contre l'enseignement aride et tout formel des disciplines scolastiques, la logique et la métaphysique, les humanistes de la Renaissance instituèrent l'étude des disciplines plus généralement humaines (*disciplinae humaniores*), les belles lettres et les beaux arts inspirés par le génie antique, ces adeptes d'un nouvel idéal se proposaient la formation harmonieuse des facultés tant phy-

siques qu'intellectuelles et morales de l'homme. Et, de même que Socrate se flattait d'être un simple «ami de la sagesse» (philosophos) ils se qualifiaient entre eux de «studiosi artium humanitatis», disciples fervents des arts d'une humanité intégrale. Dans l'ivresse de son jeune enthousiasme, Rabelais — qui est médecin — prône en premier lieu les exercices physiques tant négligés et dédaignés de son temps: la natation, l'équitation, les promenades, la bonne nourriture aussi. Puis, marchant sur les traces d'Erasme et de Guillaume Budé, il veut embrasser tout le domaine des connaissances humaines, les langues, les sciences, les arts: latin, grec, hébreu, éloquence, poésie, chant, musique, astronomie, peinture, sculpture. Mais dès la génération suivante toute cette effervescence se calme et, tout en restant curieux de tout, Montaigne réagit contre cette débauche de mémoire en proposant pour but à toute étude «une tête bien faite plutôt que bien pleine.» Plus homme du monde, plus artiste aussi, il ébauche le premier cet idéal de «l'honnête homme» qui sera celui du siècle classique: des manières parfaites, une intelligence clairvoyante, une conscience droite, un être portant en lui «la forme entière de l'humaine condition».

Mais cet idéal essentiellement aristocratique n'était à la portée que d'un petit nombre d'adeptes favorisés par le talent autant que par la fortune; d'autant plus que cet idéal généreux, à cause de l'application de plus en plus restreinte de son vaste programme, fut vidé dans la suite en grande partie de sa substance; si bien qu'il ne resta souvent plus que l'étude d'une langue ancienne, le latin, et parfois le grec, en vue d'obtenir la fameuse peau d'âne convoitée à raison des privilèges qu'elle conférait. Dès lors, que devenait le développement harmonieux du corps par les exercices de la palestine dans les instituts appelés «gymnases», «lycées», «athénées»? Que devenait la formation de l'esprit et du cœur par le culte des beaux arts: éloquence, poésie, musique, danse, peinture, arts plastiques? Que devenait la formation du caractère par la philosophie antique, le culte de l'honneur, l'apprentissage de la vie civique? Cet idéal qui était encore celui de Montesquieu, de Rousseau, de Goethe, de Gladstone?

Il faudrait déjà une forte dose d'optimisme pour affirmer que c'est là encore le programme réalisé par notre enseignement prétendu humaniste. Voyons plutôt l'immense majorité de nos bacheliers qui, au sortir de l'ultime épreuve de «maturité» ou de «capacité», ne réalisent plus qu'à un infime degré cet idéal tant prôné avec leur ignorance superbe des beaux-arts — dont ils se plaignent eux-mêmes amèrement; avec leur désintéressement manifeste des droits et devoirs que leur réserve la vie civique; avec la déformation fréquente de leurs corps anémiés, asymétriques, myopes, bref si fâcheusement dépourvus d'équilibre harmonieux. Sous ce dernier rapport, il

est vrai, la nouvelle génération a commencé à réagir, mais il est vrai aussi que c'est en dehors et souvent en dépit de l'Alma Mater. D'ailleurs ceux que nous avons connus et vus prendre leur envol vers la vie frémissante, s'ils se produisaient par hasard en public, combien n'étaient pas d'une timidité quasi invincible et d'une gaucherie touchante, faits trop souvent à l'image de ces maîtres spécialisés dans une branche quelconque: grec, latin, histoire, sciences, mais passant pour être étrangers à tout le reste qui donne à la vie son charme, son prestige, sa plénitude.¹⁾

Or, ce piètre résultat — et c'est là un autre grave reproche — n'a été obtenu qu'au prix d'un système d'injustices sociales qui sont la rançon actuelle de nos études secondaires, toujours livrées au hasard de la naissance, et de la fortune. Tel médiocre sujet n'a réussi à décrocher la timbale que hissé sur les épaules d'auxiliaires qui lui font, grâce à des leçons particulières, un pont-aux-ânes par dessus les pièges et chausse-trappes des examens. Pendant ce temps, le fils de l'ouvrier ou du petit paysan, qui est peut-être un Munkacsy en herbe, un Beethoven ou un Pasteur qui s'ignore, est condamné à garder les vaches, à descendre à la mine pour manier le marteau ou la pelle. Que fait la société pour ceux-là qui représentent pourtant un riche capital qui risque d'être perdu pour la nation? Ah! quel reproche pour nous et quelle dure vérité pour la vanité présomptueuse des rejetons gâtés qu'on appelle fils-à-papa, bruyants, paresseux et parfois impertinents. dont aucun effort ne rachète le privilège social! Pour ma part, du moins, je ne connais rien de plus humiliant pour les prétentions hypertrophiées des petits cancren qui peuplent obstinément les queues de classes sans considérer que chacun d'eux coûte la somme de quelque 3000 francs par an à la bonne volonté fiscale du contribuable luxembourgeois.

Et ici se dresse, dominant le débat, la question primordiale: *«Qu'avons-nous fait jusqu'ici pour organiser la sélection des capables dans un tel ordre social?»* Je sais, je sais que dans certains cas intéressants l'Etat intervient avec une générosité qui peut aller jusqu'à 375 francs par an pour les plus favorisés, soit l'équivalent des dépenses occasionnées jadis par la distribution de prix qu'on a supprimées et dont l'argent est tombé en économie. Cela est rassurant pour beaucoup de gens, car avec une telle munificence il ne saurait être dit que l'Etat luxembourgeois se désintéresse de ce grave problème sous son aspect social. Mais aux favoris de la for-

¹⁾ C'est un fait que, depuis Rabelais et Molière jusqu'au roman et au théâtre de nos jours, innombrables sont les ouvrages qui s'occupent de ce contraste physique et moral pour faire, à tort ou à raison, du maître d'études le type du pédant mesquin, du doctrinaire entêté, du magister maniaque et ridicule.

tune, fussent-ils les plus sombres des cancre, l'Etat fait dans le même temps un cadeau immérité et annuel de 3000 francs, chiffre des dépenses imposées au contribuable et compensé par — — 60 francs de «minerval». Rien qu'en doublant cette rétribution scolaire, vraiment dérisoire pour les uns, ne pourrait-on pas facilement rétablir la balance par manière de compensation pour les autres et décupler ainsi, sans grever le budget, la subvention de ceux qui sont l'honneur et l'espoir de nos établissements? Depuis longtemps des suggestions analogues ont été faites notamment en vue de créer des bourses de voyage (ou d'études académiques) à attribuer chaque année aux candidats particulièrement brillants de nos examens de sortie sur la proposition des jurys ou des conférences respectives, et cela en dehors de toute considération politique.²⁾

De même la désignation des candidats à placer d'office à l'Ecole Normale supérieure pour recruter les futurs professeurs serait à régler par voie de concours, comme dans les autres pays. Je me rappelle encore très bien l'émotion indignée de notre feu collègue Esch lorsqu'il était question des errements pratiqués, lui qui n'avait jamais pu bénéficier de cette faveur, malgré ses titres et qualités, vu que le piston ne jouait pas en sa faveur... J'ignore si le mode de «sélection» a changé, mais en ce temps-là il était ressenti comme un défi à tout sentiment de justice.

«L'enseignement secondaire, aiesi s'écriait dès 1925 notre éminent ami Cope, le regretté président de la Fédération nationale des professeurs de France, doit se fonder, autant que faire se peut, — s'il veut rendre tous les services que la démocratie attend de lui — sur l'inégalité naturelle des enfants. Il doit cesser autant que possible de se fonder sur l'inégalité sociale.»

*

Mais il y a une autre injustice: *Il faut cesser le privilège arbitrairement accordé à notre enseignement gymnasial hybride et don-*

²⁾ Rappelons que, d'après l'enquête publiée par M. Pierre Frieden, dans un précédent numéro de ce Journal, la population de nos établissements se répartit sur les différentes couches sociales dans les proportions suivantes:

carrières libérales (500 ménages): 31 %;
instituteurs (550 ménages): 22,4 %;
fonctionnaires publics (4000 ménages): 10,5 %;
industriels et commerçants (8000 ménages): 7,1 %;
cheminots (5326 ménages): 7,3 %;
employés privés (6880 ménages): 5,9 %;
artisans (7200 ménages): 4,1 %;
agriculteurs (16000 ménages): 1,7 %;
ouvriers (30000 ménages): 0,7 %.

ner enfin la voie libre à notre enseignement moderne réformé, pour lui permettre de lutter à armes égales. Les forces intelligentes qui y sont à l'œuvre se chargeront du reste et tout rentrera dans l'ordre pour rétablir l'équilibre.

Il est des préjugés qui ont la vie dure et il est des morts qu'il faut qu'on tue. Or, parmi ces morts récalcitrants, figure aussi le vieux préjugé qui croit ou affecte de croire que l'enseignement moderne est un enseignement de seconde zone. Depuis qu'il y a un enseignement du latin et du grec et qu'il y a des professeurs qui en vivent et qui en font, sinon leurs choux gras, du moins leur pain cuit, ce préjugé est entretenu artificiellement par des sanctions privilégiées que plus rien ne justifie. Il y a eu un temps où l'on pouvait — comme dans la querelle des anciens et des modernes qui divisa le XVII^e siècle — croire à la grâce efficiente et exclusive du latin et du grec. Mais les pédagogues modernes n'ont pas eu de peine à montrer que les disciplines nouvelles des «humanités modernes» ont une vertu éducative qui, sans être identique, est cependant «équivalente» à celle des «humanités anciennes ou classiques». Ils ont, de plus, montré qu'à une civilisation nouvelle correspond un idéal nouveau, en éducation comme en droit, comme en tout. Et c'est précisément au Congrès international de l'enseignement secondaire qui s'est tenu à Luxembourg en 1922 qu'après des débats où, avec mon regretté collègue M. Esch, j'y fus pour une part avec mon rapport, on adopta les propositions suivantes:

- 1) *Les humanités classiques doivent être organisées en profondeur et non en surface.*
- 2) *Les humanités modernes bien conditionnées peuvent et doivent avoir des sanctions sinon identiques, du moins équivalentes à celles des humanités modernes.*

En d'autres termes: Sans vouloir établir un parallèle injurieux pour l'un, enthousiaste pour l'autre de ces deux ordres d'enseignement, disons que les deux se trouvent simplement sur des plans différents et qu'on accède par deux chemins différents à deux paliers égaux par leur niveau de culture.³⁾ Si l'Etat a le droit et même l'obligation de créer, dans un intérêt supérieur, les deux voies d'accès à une culture générale, il doit laisser à chacun la liberté de choisir celle qui répond le mieux à ses goûts et à ses capacités. Aux uns la formation classique, mais poussée à fond, car mieux vaut une élite appelée à maintenir la tradition, qu'une foule prétentieusement frottée d'un peu de latin ou même de grec. Aux autres, parmi les plus

³⁾ Est-il besoin de relever ce que les appellations «Gymnases», pour les établissements secondaires classiques, et «Ecoles industrielles et commerciales», pour ceux du secondaire moderne, ont d'anachronique, sans compter qu'elles prêtent à toutes sortes de confusions fâcheuses?

capables, une formation moderne orientée vers les besoins de la vie économique, mais dont le niveau soit à la hauteur de l'autre. Grâce aux progrès des lettres, des sciences et des arts dont les trésors s'accablent depuis des siècles, le thème latin n'est plus pour nous le seul dynamomètre valable des âmes. Des génies comme Goethe, Molière, Shakespeare, Darwin, Pasteur, Rutherford, ont une valeur éducatrice qui peut très bien équivaloir à celle de Cicéron ou de Tite-Live, de Xénophon ou de Thucydide qui forment les plats de résistance sur le menu de notre jeunesse humaniste. Voilà la conclusion qui se dégage des débats de ces assises pédagogiques internationales tenues à Luxembourg, et il n'est pas venu à notre connaissance qu'un de ces politiciens qui puisent d'ordinaire leur science pédagogique dans les journaux ait sérieusement songé à l'ébranler.

Or, qu'a-t-on fait chez nous pour donner à ces propositions votées par l'aéropage pédagogique de treize nations une application pratique? On ne s'est pas contenté de suivre l'ornière encrassée de la routine, on a fait pis: On a lancé à l'autorité de pédagogues expérimentés un défi insensé, limité heureusement aux frontières de notre petit pays: *tout en délayant le traditionnel programme classique on créa en sa faveur un privilège exorbitant et que rien ne justifie; puis laissant périliter, d'autre part, l'enseignement moderne, on a renversé complètement la balance.* Et c'est là sans nul doute une des principales causes du malaise dont souffre aujourd'hui notre enseignement secondaire. On a fait des enquêtes auprès du personnel enseignant comme auprès des anciens élèves; mais des deux côtés de la barricade on diagnostique la même déficience de ce service public qui «ne colle plus» aux exigences de notre vie publique.

Lorsque, par la pseudo-réforme de nos «gymnases» en 1908, on a vidé le vieux programme des humanités classiques de sa substance en rendant *le grec facultatif* et en étendant le bénéfice de ce *diplôme de baccalauréat au rabais* à toutes les divisions nouvelles créées, au nombre de 4, la déchéance était inévitable. Voici au surplus le schéma de cette bifurcation qui devient, pour l'une des divisions, même une trifurcation:

<table border="0"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">latin</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 5px;">VII^e</td> <td style="padding-left: 5px;">VI^e</td> </tr> </table>	latin		VII ^e	VI ^e	}	<table border="0" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 5px;">latin</td> <td style="padding: 0 5px;">grec</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">V^e</td> <td style="padding: 0 5px;">IV^e</td> </tr> </table>	latin	grec	V ^e	IV ^e	<table border="0" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 5px;">latin</td> <td style="padding: 0 5px;">grec (anglais)⁴⁾</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">III^e</td> <td style="padding: 0 5px;">II^e</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;"></td> <td style="padding: 0 5px;">I^e</td> </tr> </table>	latin	grec (anglais) ⁴⁾	III ^e	II ^e		I ^e	(professorat etc.)
	latin																	
	VII ^e	VI ^e																
latin	grec																	
V ^e	IV ^e																	
latin	grec (anglais) ⁴⁾																	
III ^e	II ^e																	
	I ^e																	
<table border="0" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 5px;">latin anglais</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">V^e</td> <td style="padding: 0 5px;">IV^e</td> </tr> </table>	latin anglais	V ^e	IV ^e	<table border="0" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 5px;">A. latin anglais (grec)⁵⁾</td> <td style="padding-left: 10px;">préparatoire au droit, sciences nat. et méd.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">B. „ „ math.⁶⁾</td> <td style="padding-left: 10px;">math. phys. techn.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">C. „ „ sc. n.⁵⁾</td> <td style="padding-left: 10px;">sc. nat. phys. med.</td> </tr> </table>	A. latin anglais (grec) ⁵⁾	préparatoire au droit, sciences nat. et méd.	B. „ „ math. ⁶⁾	math. phys. techn.	C. „ „ sc. n. ⁵⁾	sc. nat. phys. med.								
latin anglais																		
V ^e	IV ^e																	
A. latin anglais (grec) ⁵⁾	préparatoire au droit, sciences nat. et méd.																	
B. „ „ math. ⁶⁾	math. phys. techn.																	
C. „ „ sc. n. ⁵⁾	sc. nat. phys. med.																	

⁴⁾ Cours facultatif, 2 h.

S'il est vrai que Rome a été notre nourrice, la Grèce a été celle de Rome; et le grec, qui a le plus riche fond littéraire et philosophique, a été la plus belle, la plus riche des langues anciennes et, plus encore que le latin, l'admirable instrument de culture générale tout le long des siècles. «Mais quel malheur! pouvons-nous nous écrier, comme M. Herriot, Ministre de l'Education nationale, devant le sénat français en 1928: C'est précisément le grec qu'on a lâché d'abord! Et c'est pitié de voir le peu de cas qu'on en fait chez les défenseurs des humanités classiques!» — Cette grave inconséquence montre mieux que tout le reste que c'est moins la culture générale que visent ces étranges réformateurs, que *les privilèges* traditionnels attachés à la possession du fameux parchemin... Car pour ce qui subsiste de ce pauvre baccalauréat étriqué et squelettique, dont l'ombre hante encore certaines âmes nostalgiques, on peut trouver avec notre défunt collègue, M. Esch, l'un de ses derniers défenseurs convaincus «qu'un peu de latin pour tout le monde (mettons 2—3 ans), sans faire de mal à personne, représente un gaspillage que la brièveté seule de la vie devrait interdire.»

D'autre part, l'enseignement moderne a été rabaissé au rôle de pauvre Cendrillon dédaigné avec ses six ans d'études et ses sanctions diminuées: la carrière d'ingénieur, celles de médecin-dentiste, de pharmacien et de vétérinaire subordonnées à l'épreuve de l'examen de passage (IV^e). Par un effet paradoxal de je ne sais quelle incohérence aberrante on refuse même à cet enseignement public des avantages qu'on accorde libéralement à des instituts d'ordre privé: le droit de préparer aux écoles normales; de sorte que l'Etat — oh, ironie des choses! — ne se contente pas de susciter une concurrence à ses propres services, mais donne une prime à cette même concurrence! Et pourtant la question est permise: De quoi avons-nous un besoin plus urgent? De vocations académiques et d'études orientées vers la spéculation et l'abstraction, aptes à produire des avocats, des rhéteurs, des critiques et, en sous-ordre, une pléthore

⁵) Cours facultatif, d'une heure (lecture des auteurs dans une traduction),

cours facultatif, d'une heure (exercices pratiques de sciences naturelles).

⁶) Cours spécial de mathématiques, 1 heure en II^e (2 en I^{er}); d'exercices de physique et de chimie en I^{er}, de même que resp. 4 ou 3 h. de dessin à main levée.

En résumé, la division **latin-grec** correspond approximativement à la série A du baccalauréat français; la division **latin-anglais avec ses subdivisions** correspond à la série A'. Notre enseignement moderne réalise approximativement la série B avec ses épreuves dans **deux** langues vivantes étrangères.

de fonctionnaires scribouillards, d'ergoteurs bavards et de mécontents déclassés? Ou bien d'énergies aiguillées vers les réalisations plus immédiates de l'industrie et du commerce, d'hommes d'initiative aptes et idoines à faire valoir notre outillage économique et nos richesses nationales?

Oh, je sais que les avertissements n'ont pas manqué à ceux qui avaient la charge des destinées intellectuelles et morales du pays et qui ont cédé à la loi du moindre effort. Messieurs Brincour et Schiltz, défenseurs du lycée intégral, avaient prédit que la grande majorité de ceux qu'on nous dit fervents des humanités classiques préférerait le latin au grec «avec ses hautes et pures satisfactions» (1908); puis le latin allégé du thème (1916), puis enfin l'étude de l'anglais substitué au latin, pour mieux montrer le contraste entre la théorie et la pratique. Et ainsi il est arrivé que le programme des deux sections C et D «empiétant fâcheusement sur celui des Ecoles dites industrielles et commerciales», nous avons aujourd'hui 4 + 2 types d'enseignement secondaire, dont deux font double emploi, mais avec une prime accordée aux types B et C du Gymnase! C'est là non seulement un luxe que ne se paye aucun des grands pays environnants, mais encore un abus, pour ne pas dire une concurrence déloyale. Cela nous a valu, entre autres inconvénients pour l'enseignement moderne, cet Athénée monstre, pour ne pas dire hydrocéphale, pour lequel il a fallu mobiliser les pouvoirs publics, le Conseil Municipal, le Gouvernement, la Chambre, la presse et l'opinion publique de peur qu'il ne plie sous le poids de son crâne boursoufflé et de son corps mal assuré sur ses jambes fléchissantes.

En même temps, par une contradiction étrange, la réforme de nos Ecoles Industrielles et Commerciales, qui aurait pu décongestionner les classes pléthoriques de notre «gymnase» hybride, a été renvoyée aux calendes grecques. Et bien que la preuve ait été faite que des élèves sortant de là, après un an seulement de latin, ont pu subir «avec distinction» l'examen de maturité de même que l'examen subséquent de candidat en philosophie et lettres tel que nous l'a fait un programme d'études gymnasiales au rabais; bien que les grands États voisins, mieux inspirés, nous aient montré le chemin en faisant un bond prodigieux en avant pour rattraper l'évolution vertigineuse de la vie, chez nous — abstraction faite de quelques articles d'esprits indépendants et quelques rapports dormant dans les dossiers — nous en sommes restés au même point depuis une génération.

Nous attendons toujours l'adjonction d'une 7^e année avec, naturellement, une autre répartition des matières du programme. Qu'on me permette de citer ici un passage d'un article que j'ai publié il y a quatre ans sur cette question de la réforme de notre enseignement moderne: «En face de la pléthore inquiétante de candidats en quête de bonnes petites places de tout repos soyons de plus en plus sé-

vères afin d'assurer cette sélection des capables dont on parle toujours, mais qui est pratiquement si peu réalisée. Frappons «ces tristes victimes!» pour reprendre un mot fameux. *Mais avant d'établir un barrage au point d'arrivée, soyons impartiaux au point de départ et cessons de favoriser d'un privilège les uns et d'infliger un handicap aux autres à l'âge où se dessinent seulement les vocations et où les injustices sont ressenties d'autant plus vivement qu'elles sont en contradiction flagrante avec les principes d'équité que les maîtres s'efforcent de leur inculquer et de leur appliquer.»* (Indép. lux. 31. XII. 1933.) Qu'il nous suffise aujourd'hui de signaler cette injustice et ce grand tort fait depuis des années, aux intérêts intellectuels et économiques du pays!

On a même été jusqu'à opposer à ces initiatives isolées un texte vieux de près de cent ans qui remonte à la première création de notre enseignement public (le 23 juillet 1848), comme si, il y a un siècle, on avait pu prévoir l'avenir et comme si, aujourd'hui, on pouvait enchaîner le progrès. Le texte en question ne manque cependant pas d'une certaine saveur ironique: «Ils (les élèves de l'enseignement moderne) doivent encore posséder toute la souplesse nécessaire pour se livrer à l'apprentissage des carrières pratiques.» ⁷⁾

En France p. ex. les éducateurs publics revenus des tranchées ont eu à cœur de créer le type démocratique de *l'école unique* en vue de fournir des chances égales de succès à la génération de «la relève» qui s'apprête à se lancer dans la carrière, sans handicap au poteau du départ. Et aussi pour ménager des portes de communication aux divers paliers en cas qu'un candidat se soit trompé et veuille changer de route. Car tout le monde sait combien à douze ou treize ans la plupart des vocations sont encore hésitantes. Qu'a-t-on prévu chez nous pour corriger les faux départs? Nous préférons nous reposer de ce soin sur les autres pays! Car depuis qu'un homme placé aux leviers du pouvoir a prononcé un jour la parole mémorable qui

⁷⁾ Depuis 1848 l'enseignement professionnel et technique, qui est venu s'adjoindre à notre enseignement secondaire, s'est chargé en majeure partie du rôle primitivement assigné à notre enseignement moderne, lequel, de son côté, pour ne pas faillir à sa tâche, doit fixer plus haut ses buts conformément aux progrès des autres pays.

Enseignement moderne VI ^e Ve (trois langues vivantes)	}	Sect. ind. (math., phys., chimie)	}	Ingénieur, architecte, prof. de sciences commerciales, de dessin, maître de gymn.; dentiste, pharmacien, vétérinaire (subordonné à un examen spécial de IV ^e)
		IV ^e A III ^e A II ^e A I ^e A		
		(Trois langues vivantes)		
	}	Sect. com. (une langue étr. en plus)	}	administration, branches commerciales 'profess. de sciences commerciales', maître de dessin.
		IV ^e B III ^e B II ^e B I ^e B		

mériterait d'être inscrite comme devise sur la porte de plus d'une de nos administrations:

L'ère des réformes est close!

nous avons le droit de vivre dans le provisoire et de suivre, à distance, les réformateurs prévoyants des pays voisins. —

Loin de nous l'idée de vouloir critiquer à la légère les services administratifs afférents dont la sollicitude minutieuse pour tout ce qui touche à l'enseignement nous est bien connue, puisqu'en une seule année des hommes renseignés ont compté jusqu'à 280 instructions et circulaires lancées par le service compétent. Mais malgré toute sa bonne volonté, la direction de ce service est débordée.

Or, s'il en est ainsi, la question sera permise: Pourquoi ne posédons-nous toujours pas un *Conseil Supérieur de l'Instruction publique*, ou mieux: *de l'Education Nationale*? D'autant plus que nous avons déjà un Conseil supérieur de l'Education physique pour les manifestations sportives; nous avons même un Conseil supérieur pour administrer ce *dominium nullius* qu'est la Pêche et la Chasse. Je ne sais s'il en est d'autres. Mais pourquoi nous priver du concours d'un organe directeur et pondérateur qui a fait depuis longtemps ses preuves ailleurs pour mûrir les réformes et partager les responsabilités? (Je décline d'avance l'honneur d'en faire partie!) En tout cas, ce n'est pas la besogne qui lui ferait défaut et, à titre d'exemples, je vais mentionner quelques-unes des réformes les plus urgentes.

Que faire pour mettre nos *examens d'admission*, objet de tant de soucis et de doléances de la part du corps enseignant primaire, en accord avec les méthodes nouvelles en vue de dépister les capacités par l'épreuve des «*tests*» au lieu d'en rester toujours aux méthodes qui font appel à la mémoire? Le moindre jardinier ou cultivateur sait pourtant qu'il est des espèces qui font précocement leur poussée et qu'il en est d'autres d'une croissance plus tardive. Il n'en va pas autrement de la plante humaine.

Qu'avons-nous fait ensuite jusqu'ici pour créer un *service d'orientation* entre les divers ordres d'enseignement moyen et secondaire: classique, moderne, professionnel et technique? On parle tant de plaque tournante dans notre pays en fait de politique et de tourisme. La voilà, la plaque tournante destinée à corriger les faux départs et «à substituer, comme disait récemment M. Jean Zay, Ministre de l'Education Nationale devant le Conseil Supérieur, au choix rapide et irrévocable l'orientation guidée et continue.» Pour l'année en cours 50—60 de ces centres d'orientation vont fonctionner à titre d'essai et d'expérience. Inutile de dire que c'est en *collabora-*

tion avec la famille, ce qui est un autre point qui mériterait quelque attention.⁸⁾

Et la fameuse *réforme des examens des grades* qui a fait couler déjà tant d'encre, qui a fait appel aux lumières de tant de gradés et dont les titres sont comme notre monnaie nationale — qui n'a pas de cours au delà de nos étroites frontières — quand verra-t-elle le jour? Depuis 8—10 années nous piétinons sur place tout en chantant en chœur: «Marchons! Marchons!» et en faisant le geste de boire et de manger un vin ou un plat hypothétiques dans des verres et des assiettes illusoires.

«Mais à quoi bon ressasser toutes ces histoires de réformes? me dit récemment un ami sceptique et désabusé. Elles sont très dédirables, mais combien légères et même négligeables aux yeux de tels de nos politiciens qui ont bien d'autres soucis, terriblement réalistes et détachés de questions si transcendantes, si immatérielles. Il n'y a que nous autres, pauvres idéalistes, pour nous y intéresser si absurdement! Même la question si essentielle de la *nomination des directeurs*, qui relève du pur caprice des politiciens, — et qui devrait trouver une solution analogue à l'avancement des magistrats — n'a jamais formé la plate-forme d'une élection ni un élément appréciable dans la bataille électorale!» — Cet ami décourageant n'a peut-être pas tout-à-fait tort. Et pourtant, je crois... j'ai besoin de croire à la force des idées dans le monde.

J'ai écouté, l'autre jour, avec un vif plaisir la magistrale conférence d'André Maurois sur «La jeunesse devant le monde moderne». Après avoir évoqué les transformations profondes produites dans le monde par la plus grande force révolutionnaire, la Science, il plaça avec une compréhensive sympathie la jeunesse actuelle devant les problèmes nouveaux. Et le grand problème angoissant, celui qui est au point crucial de tous les autres — soulevé ailleurs avec quelle insistance par un autre grand écrivain averti des nécessités vitales de notre temps, M. Georges Duhamel — n'est-ce pas celui-ci: «Les valeurs éthiques n'ont pas marché de pair avec les progrès matériels de notre civilisation. Que faire pour les aider à prévaloir contre cette espèce de matérialisme débordant dont nous sommes les témoins affligés et dont nous risquons d'être les victimes?»⁹⁾

⁸⁾ Au moment où je lis les épreuves de cet article, paraît dans le Mémorial un arrêté ministériel qui annonce le problème de l'orientation professionnelle par la nomination d'une commission présidée par notre sympathique collègue N. Braunshausen.

⁹⁾ «Ce qui ne laisse pas de m'inquiéter, c'est le désaccord chaque jour plus sensible entre les inventions de l'esprit et l'état de la vie morale et le rythme de la vie sociale. Nos savants sont en avance de mille ans sur nos

Et A Maurois, pour sa part, exprime sa confiance dans la jeunesse actuelle avec son esprit sportif, source d'endurance et d'esprit de décision, de sentiment de l'équipe et de discipline librement consentie; avec, aussi, son point d'honneur pour le «fair play», source d'indépendance tempérée par le sentiment de sa responsabilité tel qu'il est de tradition dans le self-government de l'éducation britannique.

A. Maurois espère que, grâce à l'éducation nouvelle dont il esquisse le programme, le danger de guerre — qui serait la fin de toute notre civilisation occidentale — sera combattu par le rapprochement avec d'autres peuples (échanges de colonies de vacances, auberges de la jeunesse, etc.) qu'en liaison avec son aînée, la jeunesse montante saura dégager les formules nouvelles en matière politique comme dans le domaine économique et social. Car les générations sont solidaires «comme les alpinistes d'une même cordée».

Il est vrai qu'il y a aussi le revers de la médaille: la jeunesse en chômage, impatiente de ronger le frein, est tentée aussi d'écouter la voix des faux prophètes qui, prodiges de solutions promptes et radicales, l'entraînent aux aventures extrêmes; il y a enfin le choc en retour des premières expériences décevantes. Quoi qu'il en soit, tout cela indique une fois de plus la tâche complexe et ardue assignée par les esprits d'élite à l'éducation de la jeunesse de demain.

Et j'ai comparé, à part moi, à cet idéal notre éducation en retard. J'y ai confronté aussi l'espèce de sondage auquel je me suis livré certain jour et les aveux, les confidences que je me suis permis de recueillir à cette occasion, il y a quelques années. Le sujet de ma composition était à peu-près formulé ainsi:

«Si vous aviez voix au chapitre, quelles modifications proposeriez-vous au programme d'études.

Je me rappelle que certains signalaient des lacunes au point de vue de l'éducation physique, de l'éducation esthétique, de l'éducation éthique avec une franchise dont je ne leur ai pas tenu rigueur, ayant accoutumé d'admettre tous les genres, sauf le genre ennuyeux. Je me rappelle aussi que la plupart de ces réformateurs improvisés portaient en guerre contre certaines branches de mémoire, décriées à tort ou à raison comme trop arides, fastidieuses et d'ailleurs vite oubliées: la géographie, l'histoire, la doctrine chrétienne. Or, abstraction faite de cette dernière sur laquelle je me déclarais incompetent — chacun pouvant user d'ailleurs de la dispense — je n'eus pas de institutions.» (G. Duhamel: Défense des lettres, introd.) «Que va faire l'humanité de cette puissance qui sera mise entre ses mains par les nouvelles découvertes? Elle n'est pas en état d'en faire un bon usage.» (A. Mayer, professeur au Collège de France.)

peine à montrer à ces jeunes critiques combien ces branches, considérées comme accessoires, sont parmi les plus attrayantes, voire les plus passionnantes qui soient, à condition, bien entendu, de ne pas être réduites à une énumération sèche de noms et de dates. Quel est en effet le but de toute étude et de toute instruction sinon replacer le futur citoyen au milieu du temps et de l'espace dont il occupe un moment et dont il est à la fois un point d'arrivée et un point de départ. Prolonger un peu les perspectives du coin de terre où il est né et de celles de l'époque où il vit, n'est-ce pas répandre un peu de lumière sur la question troublante de notre destinée, but de tous nos efforts en tant qu'individus que comme collectivité sociale et nationale?

Il est vrai de nouveau qu'il y a la question de la méthode, la question éternellement controversée, celle de savoir comment faire pour que l'esprit souffle sur la masse des détails, les anime et les vivifie; mais cela c'est un autre chapitre, une autre histoire (comme dirait Wells (où le tempérament joue toujours son rôle essentiel. A ce propos je me rappelle souvent un tout petit incident qui peut servir d'illustration. Dans le «Voyage de deux enfants à travers la France», il y a un chapitre consacré à Vichy et à ses sources thermales. Ne voulant me contenter du fait, je posai la question pourquoi cette eau était chaude en sortant de la terre. Aussitôt, au premier banc, un élève plus prompt à lever la main qu'à réfléchir fit la réponse ingénue: «Parce qu'il y a l'enfer, Monsieur!» Hilarité générale. L'élève en question rougit, cacha le front dans le creux de sa main et chercha de l'autre sa casquette. Car il était midi moins cinq, et au coup de l'heure il s'éclipsa aussi vite qu'il put. Je suis sûr que cette petite leçon, si sensible pour son amour-propre, lui sera restée inoubliable et l'aura induit à réfléchir pour rattacher désormais mieux les effets aux causes. Et n'est-ce pas là, en somme, le but de toute étude digne de ce nom?

Et ici nous rejoignons notre point de départ, le programme esquissé par Montaigne et tous les grands humanistes: l'étude de l'homme entraîné dès sa naissance dans le grand tourbillon de la vie. Une fois franchi le stade de l'innocence enfantine que nous regrettons comme notre paradis perdu, nous sommes réduits à faire, chacun pour son compte, le dur apprentissage de la vie. Si c'est une constatation mélancolique de ne pouvoir revivre une seconde fois sa jeunesse, c'est du moins une consolation — consolation assez faible, hélas! — de penser que d'autres, plus heureux, profiteront de notre expérience. Mais la science ne se transvase pas et l'expérience des autres nous profite généralement peu. Or, l'éducation consiste précisément à faire bénéficier chaque génération des leçons d'expérience de ses aînées.

La sagesse est à ce prix: elle résulte de la collaboration des maîtres et des parents avec la jeunesse, tâche ardue qui est un art autant qu'une science. Mais ce rôle difficile et souvent méconnu de notre métier n'est-ce pas là précisément ce qui en constitue et le caractère ingrat et le titre d'honneur?

M. TRESCH.

Les humanités et la hantise du passé

Après avoir eu à défendre ses positions contre les partisans de l'utilitarisme qui, considérant l'esprit de l'enfant comme un magasin à remplir et non comme un instrument à façonner, prétendent amorcer la spécialisation dès l'âge de douze ans, l'enseignement humanitaire se trouve aujourd'hui aux prises avec une nouvelle vague d'assaut. Tout un groupe de soi-disant pédagogues d'avant-garde reprochent aux études humanitaires d'enfermer la jeunesse dans le cercle stérile des traditions et des préoccupations du passé et cela dans une Europe qui est manifestement en gésine d'un monde nouveau et où chaque événement semble creuser entre le passé et le présent des abîmes nouveaux. Pourquoi aller obstinément, toutes voiles ouvertes, contre le courant du siècle? Pourquoi donner à la jeunesse, qui ne demande qu'à fixer ses regards sur l'avenir, le torticolis du passé? Pourquoi faire obstacle à l'incoercible poussée de son élan vital vers les perspectives pleines de promesses, qui s'ouvrent devant elle? L'homme est commandé, non pas par la voix des siècles périmés, mais par celle des temps futurs.

Le reproche s'adresse à la fois aux professeurs d'histoire et aux professeurs de littérature. Les pédagogues du bon vieux temps seraient bien étonnés d'apprendre les jugements méprisants qu'on entend formuler aujourd'hui, en deçà et au-delà du Rhin, sur l'étude de l'histoire. Rien ne paraissait plus évident aux éducateurs d'autrefois que l'utilité d'une étude méthodique et objective du passé. Cicéron avait vu dans l'histoire non seulement un témoin des temps, *testis temporum*, mais encore une maîtresse de conduite, *magistra vitae*. Dépositaire de l'expérience de tous les siècles, disait-on, elle nous donne en peu de temps une prudence anticipée, permet d'établir des pronostics valables pour l'avenir et préserve les gouvernants des fautes et des erreurs qui ont amené des catastrophes sanglantes.

Les arguments qu'on fait valoir aujourd'hui contre l'enseignement de l'histoire remontent, dans leur principe du moins, à l'auteur des *Opinions de Jérôme Coignard*, pour lequel il n'y a de certain en histoire que les vérités de La Palisse. L'histoire, aux yeux du porte-parole d'Anatole France n'a jamais été qu'un exercice de rhétorique tout à fait méprisable. «Il s'y peut trouver de beaux morceaux d'éloquence, mais l'on n'y doit point chercher la vérité, parce que la vérité consiste à montrer les rapports nécessaires des choses et que l'histoire ne saurait établir ces rapports, faute de suivre la chaîne des effets et des causes. Considérez que chaque fois que la cause d'un fait historique est dans un fait qui n'est pas historique, l'histoire ne le voit pas.» Fr. de Miomandre n'a fait que reprendre cette argumentation en déclarant récemment que l'histoire est un genre faux, un «roman» qui n'ose pas dire son nom ni aller jusqu'au bout de sa logique. La même considération se retrouve dans la fameuse attaque que Paul Valéry a dirigée en pleine Sorbonne contre l'histoire. Les œuvres historiques, selon lui n'offrent qu'un désordre d'images, de symboles et de thèses dont nous pouvons tirer tout ce que nous voulons.

Le même Paul Valéry développe dans la suite un argument que je trouve autrement troublant et par lequel il semble tendre la main aux dynamistes d'outre-Rhin, qui, eux aussi, font le procès à l'histoire, mais pour des raisons diamétralement opposées à celles qu'invoquaient les disciples d'A. France. A se laisser éclairer par l'exemple du passé, dit en substance Paul Valéry, on contracte l'habitude, devant un cas embarrassant, de consulter d'abord ses souvenirs au lieu de répondre par l'inspiration à l'originalité de la situation. C'est fournir une arme décisive à ceux d'entre les éducateurs allemands qui, au nom du dynamisme, de l'adhésion fondamentale aux puissances qui entraînent l'humanité et du renouvellement perpétuel de la vie, contestent à l'histoire ses titres pédagogiques. L'étude du passé conduirait tout naturellement à la recherche de la vérité objective. Or, aucun mot du dictionnaire n'inspire aux maîtres de l'Allemagne contemporaine plus d'horreur que le mot: *objectif*. «Grâces soient rendus à mon créateur — disait un de ses dirigeants dans un discours radiodiffusé — de m'avoir fait naître avec une incapacité congénitale de jamais savoir ce que signifie le mot: *objectif!*» C'est donner à la jeunesse une éducation à rebours que de vouloir la rendre capable de critique, d'examen et de discussion. Telle est la ferme conviction des adeptes de la doctrine dynamiste. Seules les superstitions, les passions et les illusions sont génératrices d'action, et ce qui fait le ressort d'une nation, c'est l'impulsivité non entravée, le goût de risque, la puissance d'agir.

Les professeurs d'histoire n'auront pas de peine à réduire à néant les objections qu'on élève contre la science qu'ils enseignent.

Certes, l'histoire ne nous met pas à même de prévoir l'avenir. Mais ceux qui se sont pénétrés de l'esprit de l'histoire deviennent graves et méditatifs. La curiosité philosophique s'éveille en eux et ils s'inquiètent du problème de la destinée humaine. Ils se demandent quelle est la loi qui d'une origine ignorée emporte vers une fin ignorée les nations qui tour à tour sont appelées sur la scène du monde pour être replongées dans la nuit de l'oubli par une mystérieuse fatalité. L'histoire, a dit Paul Bourget, c'est l'école du doute. Elle nous enseigne à ne point prendre des chimères pour des réalités, à nous méfier des dogmes absolus, à ne point nous bercer de l'illusion d'une amélioration radicale dans un minimum de temps. L'esprit historique consiste essentiellement dans le sens des nuances, dans la finesse d'esprit, dans l'intime conviction, aussi, que les préjugés sont lents à disparaître et que toute action précipitée est inévitablement suivie d'une réaction équivalente. Ce n'est pas tout. Instrument de culture morale d'autant plus efficace qu'elle ne prêche pas, qu'elle n'endoctrine pas et qu'elle ne viole pas la liberté de notre jugement, elle est aussi et surtout un instrument de culture sociale. En exerçant les élèves à étudier le développement des institutions, elle les habitue à l'idée de la transformation perpétuelle des choses humaines et les garantit, comme on l'a dit, contre «la frayeur irraisonnée des changements sociaux.»

Quant à l'enseignement littéraire, ce n'est pas comme tel qu'il est attaqué. On veut bien reconnaître que la littérature continue comme par le passé à former l'âme même des études secondaires. On a même pris son parti du redoublement de sollicitude que nos autorités scolaires vouent à l'étude des langues anciennes, attendu qu'elles font faire aux élèves la plus efficace des gymnastiques intellectuelles et qu'en forgeant l'instrument avec lequel s'opèrent tous les travaux de la pensée, elles constituent une merveilleuse préparation aux éducations spéciales. C'est plutôt à l'enseignement traditionnel des littératures modernes qu'on en veut. Les professeurs qui en sont chargés se voient reprocher une fâcheuse tendance à accorder la primauté aux classiques. Sous prétexte d'initier les jeunes gens aux jouissances de la haute culture et de faire d'eux de parfaits humanistes, ils leur apprennent à s'exciter sur des œuvres qui répondaient aux besoins, aux goûts, à l'idéal artistique des générations d'autrefois, mais dont la magie reste sans effet sur les générations actuelles. Comment voulez-vous, disent les partisans de l'école attrayante, que les jeunes gens se passionnent pour des œuvres où ils ne retrouvent ni l'image de leurs mœurs ni l'écho de leurs pensées? Romain Rolland avait d'ailleurs raison lorsqu'il déclara qu'il ne faut pas immortaliser les choses mortelles. Même les génies, affirme-t-il, pâlisent peu à peu. Ce sont comme de grands mondes qui dans la nuit de l'espace se refroidissent et s'éteignent. Il est vain de vouloir

les ressusciter, de s'hypnotiser dans la contemplation des choses qui furent une fois. On n'attache pas l'avenir au cadavre du passé. «Vive la mort, si elle est nécessaire à fonder la vie nouvelle!»

Fonder la vie nouvelle! On ne saurait mieux dire, et c'est précisément par cette idée que se laissent guider, sans peut-être s'en rendre compte, ceux qui enseignent les humanités. Ce dont la jeunesse de nos jours a le plus besoin, celle du moins qui aura un rôle à jouer dans notre vie publique, c'est le sens du relatif. A une époque où nous assistons dans tous les domaines à un déchaînement des pires dogmatismes, il est utile de lui faire comprendre que l'idéal esthétique, moral et social, poursuivi par les générations, varie d'une époque à l'autre, qu'il n'est pas un absolu, un impératif catégorique tombé de je ne sais quel Sinai et qu'il n'a de valeur que par son harmonie avec son siècle. En même temps qu'il pacifie les contradictions qui se heurtent avec violence et qu'il atténue l'âpreté des conflits qui agitent notre époque, ce sens du relatif, en libérant les élèves de la tyrannie des modèles, développe chez eux l'esprit scientifique et ouvre leur intelligence à la notion du mouvement qui emporte l'humanité comme toute chose et qui l'empêche de se fixer dans un idéal immuable. L'enseignement littéraire agit sous ce rapport dans le même sens que l'enseignement de l'histoire. Pourquoi d'ailleurs faisons-nous faire des études humanitaires à l'élite de la jeunesse? C'est évidemment, comme le nom de ces études l'indique, pour enrichir l'âme des jeunes gens des lentes acquisitions de l'humanité, pour transporter l'évolution humaine, en ce qu'elle a de meilleur, dans l'esprit de chaque génération qui monte. Ce qu'on se propose dans les classes d'humanité, c'est de développer chez ceux qui les suivent les facultés qui font l'homme, et de donner pour objets à ces facultés les plus hautes vérités et les plus hauts sentiments auxquels le genre humain est parvenu au cours de son évolution.

Il n'y a que les snobs qui, exagérant les engouements de la mode et refusant de reconnaître à une œuvre d'autre mérite que la nouveauté, affichent à l'égard des classiques une indifférence dédaigneuse. On me dira que M. Jacques de Lacretelle, dans la conférence qu'il a faite récemment à Luxembourg, a rompu une lance en faveur du snobisme et qu'il y a vu une sorte de «marche-pied de la culture». C'est se méprendre étrangement sur ses intentions. On n'arrive pas d'emblée à l'intellectualité absolue, a-t-il dit en substance, et il faudrait désespérer de susciter chez certains mondains d'une incurable frivolité le moindre intérêt pour les choses de l'esprit, si on ne comptait pas sur la séduction de l'actualité et sur l'admiration factice témoignée à tout ce qui est en vogue par les caudataires de la mode. Ne faisons pas les renchérés et félicitons-nous de voir, grâce à ce piment, le contact s'établir entre les écrivains d'une

époque et les milieux les plus réfractaires. Il faut une longue initiation pour arriver à apprécier des œuvres auxquelles leur perfection même donne une sorte de froideur marmoréenne qui rebute les profanes. Peut-être, en lisant des ouvrages effrénément modernes, contracteront-ils le goût des œuvres écrites pour l'éternité. Mais du fait que d'habiles praticiens, comme M. Jacques de Lacretelle, savent tirer des plus noirs poisons des remèdes capables de guérir, il ne faudrait pas conclure que le snobisme doive s'installer dans nos chaires d'enseignement. Sans compter que nos élèves ne trouveraient guère, chez les individualistes à outrance que sont certains écrivains contemporains, désireux avant tout d'exprimer ce que leurs états d'âme ont de plus incommunicable, une matière qu'ils puissent s'assimiler, il est certain que la prospection des filons inconnus en littérature et la critique des nouveautés ne relèvent pas de la pédagogie et de l'enseignement.

Certes, les classiques ne connaissent pas les inquiétudes de notre époque. Ni Corneille, ni Racine, ni Molière ne songent à mettre en question les principes qui sont à la base des institutions sociales de leur époque. Ils respectent l'ordre établi, les pouvoirs temporels et spirituels. Mais si les écrivains de ce grand siècle littéraire se gardent de rien changer à la société qui est faite et bien faite, ils ont cependant la prétention de travailler au perfectionnement de l'individu, à l'ennoblissement de l'âme humaine. La littérature n'est pour eux autre chose qu'une étude du cœur humain, un instrument d'analyse psychologique. Auteurs tragiques et comiques, prédicateurs, auteurs de «Pensées», de «Maximes» et de «Caractères», tous se proposent d'étudier la lutte des passions et des volontés, de démêler devant nous l'écheveau compliqué de la nature humaine. L'homme qui les intéresse, ce n'est pas l'homme considéré comme membre de la société politique, l'homme se débattant dans les entraves légales et sociales qui le ligotent, mais l'homme considéré soit en lui-même, soit dans ses rapports avec ses semblables. C'est ce qui fait la haute valeur éducative de ces œuvres.

La presse française est d'ailleurs unanime à signaler un fait des plus caractéristiques qui se produit dans les derniers temps: le retour aux classiques. Jamais on n'a réimprimé les œuvres des maîtres anciens à un rythme aussi accéléré que dans les temps d'après-guerre. Non seulement on réimprime sans arrêt Molière, Corneille, La Fontaine, Racine, Boileau même — ajoutez-y les grands écrivains du dernier siècle, devenus classiques à leur tour — en éditions de luxe, en éditions critiques et en éditions ordinaires, mais le grand public les achète et les lit. En constatant ce fait si satisfaisant, Emile Henriot arrive à se demander si la vieille définition du mot classique: «ce qui est à l'usage des classes» n'est pas périmée, puisque ce n'est

plus seulement en classe qu'on lit les classiques, mais que l'homme fait, le lecteur mûr leur revient. Ce qui est plus probant encore que la vente assurée aux nouvelles éditions fournies par les librairies les plus diverses, c'est la reprise et la remise en scène, souvent fort coûteuse, des œuvres classiques non seulement à la Comédie Française et à l'Odéon, conservatoires obligés du genre, mais dans les théâtres qui sous la direction de René Rocher (Théâtre Antoine), de Dullin (Atelier), de Jouve (Athénée et Champs Elysées), de Baty (Montparnasse) s'étaient fait la réputation de «scènes d'avant-garde». C'est à se demander si les classiques ne bénéficient pas d'un snobisme à rebours. . . .

Ce n'est pas que l'on conteste aux œuvres de nos contemporains leur valeur et leur originalité ni que nous assistions à une résurrection de la querelle des anciens et des modernes. Mais plus on avance en âge, plus on se persuade que le vrai charme et la profonde originalité des œuvres contemporaines ne se révèlent qu'à des raffinés qui sont déjà tout imbus de littérature classique. C'est pourtant sur les ruines du passé, me direz-vous, que s'élève l'édifice de l'avenir. Je vous répondrai que dans le domaine intellectuel et culturel c'est là une contre-vérité! Le signe caractéristique du progrès pour un être pensant, c'est, comme disait Guyau, de pouvoir, lorsqu'il est arrivé à un état supérieur, éprouver des sensations et des émotions nouvelles, sans cesser d'être encore accessible à ce que contenaient de grand ou de beau ses précédentes émotions. J'irai plus loin. J'ose affirmer que nous apprécions d'autant mieux l'art propre à notre époque et à notre milieu que nous restons plus capables d'admirer les idées et les œuvres d'un autre âge. Ce n'est pas en devenant plus complexe que la sensibilité esthétique s'émousse. Ce n'est pas en s'élargissant que l'intelligence baisse. Bien au contraire! Goethe disait qu'il était polythéiste quand il faisait des vers; panthéiste, quand il faisait de l'histoire naturelle; déiste, quand il travaillait à son perfectionnement moral; mais qu'il avait besoin, pour exprimer son sentiment, de toutes ces formes.

Joseph HANSEN.

Der moderne Religionsunterricht

Wie oft wird gerade bei der Jugenderziehung das Goethesche Wort Lügen gestraft: «Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, der hat Religion!»

Demgegenüber hat man mit Recht die Religion als die Seele der Bildungsarbeit bezeichnet. Ihr kommt die erste Stellung unter den Bildungswerten zu. Was könnte man anders an ihre Stelle setzen, um jugendlichen Menschen im Entwicklungsalter zu jener geistigen Reife zu verhelfen, die einen Gebildeten kennzeichnet? Innere Freiheit von dem Triebhaften, sittlicher Adel der Gesinnung, Liebe zur Arbeit und Berufsfreude wurzeln im Religiösen. Die Religion ist aber nicht bloss eine Meisterin zu «Zucht und Mäze», sondern bringt auch die einzig richtige Lösung der sozialen und kulturellen Konflikte der Gegenwart.

Der fanatische Gotteshass, der in verschiedenartiger Nüancierung auf das Ganze geht, will die völlige Vernichtung aller Religiösen und Uebernatürlichen. Grelle Feuer lodern in allen Ländern und bedrohen die christliche Kultur des Abendlandes. Die intellektuelle Jugend unsers Landes zieht diesem titanenhaften Geisteskampfe erregt zu. Wird ein Trümmer- und Aschenhaufen den kommenden Generationen beweisen, dass die Nachkriegsgeneration eine Zeit der Vernichtung und der Verneinung aller Religiösen war?

In Gegensatz dazu, vielleicht allzu sehr noch versteckt und schweigsam, künden sich Geistesströmungen in der Gegenwart an, die eine neue Blüteperiode christlicher Philosophie und religiösen Denkens versprechen. Die grossen Geister besinnen sich in allen Ländern auf die Folgen des modernen Kriegsrüstens, des Völkermordens, der sozialen Kämpfe, der politischen Revolutionierung, und sie sehen das einzige Heilmittel in der Rückkehr zu den bewährten Grundsätzen christlichen Denkens. Stimmen in diesem Sinne regen sich allenthalben, wenigstens leise und vereinzelt, um bald vielleicht zu einem mächtigen Chore zu werden und die in Not und Unfrieden aufgerüttelten Völker wieder zur Besinnung zu rufen. Ein führender Philosoph der Gegenwart schrieb kürzlich von der «Ueberwindung des 19. Jahrhunderts im Denken der Gegenwart.» Er meinte damit die Abwendung von einer Geisteshaltung, die alles Transzendente leugnete und im Materiellen aufging. In Rom erhebt der greise Papst seine mächtige Stimme, die auf dem ganzen Erdkreise ein Echo weckt, und ruft die Völker und Einzelpersonen zu den christlichen Idealen zurück. In dieser aufgewühlten Zeit hat der Religionsunterricht an unsern Mittelschulen eine primordiale Bedeutung, und an diesen Zeiterreignissen muss er seine Orientierung suchen.

Wohl soll das wesentliche Ergebnis der religiösen Unterweisung in der Vermittlung klarer Begriffe über Glauben und Sitten bestehen, unbekümmert um die Zeitprobleme der Gegenwart. Göttliche Lehren und Schrifterklärung sind unabhängig von den Kämpfen in den Strassen und auf den Schlachtfeldern. Gewiss! Aber warum nimmt denn das Popsttum beinahe tagtäglich Stellung zu ihnen in Rundschreiben und Ansprachen? Religion ist eben zeitgebunden und zeitverankert. Und die Jugend verlangt es, da sie die Zeitprobleme mit viel grösserer Leidenschaft, aber mit weniger scharfem Kritikerblicke verfolgt als die ältere Generation. Sie bringt deshalb auch den rein dogmatischen und sterilen Kathederfragen weniger Interesse entgegen. Sie will sich mit den Tagesfragen auseinandersetzen, und sie muss es unweigerlich tun. In ihr Denken und Fühlen spielen die sozialen und kulturellen Probleme der Stunde hinein, und sie will eine Lösung haben, in erster Linie vom Religionslehrer. Im deutschen Konkordat wird in Art. 21 verlangt, dass «im Religionsunterrichte die Erziehung zu vaterländischem, staatsbürgerlichem und sozialem Pflichtbewusstsein aus dem Geiste des christlichen Glaubens- und Sittengesetzes mit besonderem Nachdrucke gepflegt werde.» Gilt das nicht auch bei uns?

Zeigen wir der Jugend, dass auch heute noch die Religion der Sauerteig ist, der die ganze Masse, auch das soziale, wirtschaftliche und kulturelle Leben durchdringt, das Salz der Erde, das alles durchsäuert, das Licht der Welt, das in alle Zeitprobleme hineinleuchtet. Nur so wird der Religionsunterricht interessant und zeitgebunden werden. Wenn dazu noch die moderne Technik ihre Mithilfe leistet, das Lichtbild hauptsächlich in deren Dienst gestellt wird, dann wird der junge Student sich jedesmal nach der Religionsstunde sehnen und aus ihr einen bleibenden und tiefen Gewinn mitforttragen.

Beim religiösen Unterricht darf auch die *Heimat* nicht ausser acht gelassen werden, besonders nicht in der Kirchengeschichte und in der Liturgik, wo auf die Einführung und weitere Entwicklung des Christentums sowie auf die religiösen Gebräuche unsers Landes Bezug genommen werden soll.

Die Lesewut der studierenden Jugend erfordert die grösste Wachsamkeit. Erfreulicherweise ist die Liste der einwandfreien und christlich durchglühten Lektüre ständig im Steigen begriffen, so dass es nicht am einwandfreien Lesestoffe fehlt.

Der Religionsunterricht gehört leider nicht zu den für die praktische Stage vorgeschriebenen Fächern. Und doch verlangt er eine besondere Eignung. Wäre es nicht angezeigt, ihn unter die Stagefächer aufzunehmen für alle jene, die später Religionslehrer werden wollen?

Doch bei der Religion ist mit dem rein *theoretischen* nicht alles getan. Die Hauptsache ist die *Uebung der Religion*. Der Unterricht

ruft deshalb unbedingt nach einer Ergänzung in- und ausserhalb der Kirche.

Einerseits muss der Gottesdienst der Jugend angenehm und anregend gestaltet werden durch Gesang und liturgische Beteiligung, andererseits soll das im Religionsunterricht Erworbene durchdacht und innerlich verarbeitet werden. Aus diesem Drange heraus haben sich die Studenten ja schon zu engeren Kreisen in Studienzirkeln, Arbeitsgemeinschaften und Caritasverbänden zusammengeschlossen. Deren Aktivierung und Modernisierung ist ebenfalls ein Gebot der Stunde. Die Vinzenzkonferenz des Gymnasiums in Luxemburg hat zu diesem Zwecke das eingehende Studium der sozialen Probleme und die Besichtigung der sozialen und charitativen Einrichtungen unsers Landes auf ihr Programm gesetzt und dabei schon manches Wertvolle fürs Leben gelernt.

Geben wir dem Religionsunterricht seine zentrale Stelle in unserm mittleren Schulwesen wieder zurück, denn er war niemals notwendiger als in der heutigen Zeit mit all ihrer Problematik und Gegensätzlichkeit. Dann wird die Religion wieder zum Lichtspender für das ganze Leben werden.

Solange unser Staat nach seiner Verfassung auf christlichen Grundlagen aufgebaut ist, muss er dem Religionsunterricht die grösste Sorgfalt widmen und ihm für die kulturelle und sittliche Schulung seiner Jugend den breitesten Raum gewähren.

Nic. MAJERUS.

A quoi bon ?

De la méthode

Il y a ceux qui font de la pédagogie une science et ceux qui la pratiquent comme un art. Les premiers vous servent et réservent leurs principes et jouent les fiers comme l'âne chargé de reliques. Les artistes, eux, ne travaillent que sous le coup de l'inspiration. Ils jettent des étincelles; puis, à bout de souffle, ils laissent ça là. Evidemment ils ont tort. L'enseignement est chose grave et ... suivie. Le diable si, d'affilée, vous pouvez vous dépenser trois et quatre leçons de suite, sur commande, comme en tournant le bouton afin que le courant s'établisse. La méthode, ici, intervient, modératrice, conservatrice de forces et conseillère sage. Elle se méfie des enthousiasmes.

siastes: il faut travailler à froid, comme le poète qui, froidement, ciselle sa coupe. Point ne sert de brusquer ou de violenter. Il faut savoir revenir en arrière, relever ceux qui ont buté, trébuché, se faire doux, persuasif pour appâter l'attention, plier les résistances et régner sur les cœurs. Tonner est bon; fulminer n'est pas mal. Mais on oublie que le pupitre n'est pas un Sinaï et que les nuages qui couvrent le front de l'Éternel jettent la confusion dans les âmes et y répandent, au lieu d'une clarté bienfaisante, des lueurs fuligineuses.

Ce qui revient à dire que la bonne méthode est toujours une question de discipline, de souplesse, de dosage donc. Les principes sont bons si, pour les appliquer, intervient à point nommé l'esprit de finesse.

L'impossible tentative

Ce qui je voudrais réformer! Rien du tout. Je suis un affreux mandarin. Un adapté. Si, je réformerai mes élèves. Je ferai en sorte qu'elles ne soient plus si bavardes, qu'elles ne rêvent plus distractions, amusements futiles, championnats de football, règles factices dans quelque Hollywood chimérique. Je leur défendrai d'être ce qu'elles sont en voulant qu'elles deviennent ce qui répugne à leur nature.

L'esprit de géométrie

On propose de réduire la part des mathématiques et des sciences naturelles. A tort. Il faudrait renforcer cette partie du programme, la seule qui les oblige de se concentrer, de se soumettre aux faits, de déduire rigoureusement... De la soumission, de l'obéissance, oui, puisque cela sonne mieux qu'obéissance.

Alerte . . . Le Thème

Rappelons d'exil, pour mieux plier à la discipline leurs esprits nomades et capricieux, sa Majesté le Thème. Banni, vomé, chargé d'opprobre et de malédictions, coupable de crimes dont on n'ose prononcer le nom, il erre autour du Lycée comme la conscience autour d'un péché qu'elle ne veut pas s'avouer. Instrument de torture, d'obscurantisme, il empêche, dit-on, l'esprit de prendre libre essor; il l'enchaîne aux mots, en le forçant de traîner à la suite du son aérien un autre son barbare, étranger à l'essence même de la langue qu'il s'agit de s'assimiler. Comme s'il s'agissait pour l'esprit de toujours, soigneusement, tenir séparés les vocabulaires français et allemand, d'empêcher les deux d'être contaminés en désignant à tour de rôle ou presque simultanément la chose signifiée. N'est-ce pas au nom de la chose assimilée par l'esprit que se fait l'apprentissage

d'une langue étrangère? D'abord la chose, puis les signes pour l'exprimer. Ce n'est pas loyal de toujours revenir à la charge, de discréditer le thème (ce mort vivant!) en le rendant responsable de la lenteur pesante des échanges intellectuels.

La traduction ne jette pas seulement des ponts; elle est active, spontanée. Ses combinaisons, approximations et adaptations sont instantanées et fulgurantes comme des décharges électriques. La lumière d'abord; ensuite seulement la facilité, l'élégance.

Nos élèves, est-ce une chance, est-ce un malheur, doivent précisément manier les deux langues. Elles en possèdent une; inutile de le nier. En apprenant l'autre, sans l'intermédiaire de celle qu'elles sont censées connaître déjà, elles finiront par construire, sans s'en douter, d'après des schémas, des moules connus: de là ces fautes, ces confusions qu'on met du temps à corriger, tout en attirant l'attention sur la langue abhorrée qui a servi de modèle et dont on ne voulait pas même citer le nom.

Comparer est encore une manière d'approfondir. Mieux vaut atteler sous le même joug les deux antagonistes et les obliger de servir, d'emblée, la cause de la pensée une et indivisible.

Primauté du . . . social

A une époque éprise de facilité, alors que les conditions de vivre — dures et inéluctables — s'inscrivent en faux contre certains engouements, certains emballements à la mode (idola fori et les autres!), il faudrait, comme antidote ou en guise de contrepoids, citer les noms de certaines vertus, désuètes, paraît-il et tombées en oubli. Il faut citer ces vertus, en faire l'éloge pour exciter les appétits. Le nom d'abord, l'usage ensuite. L'amour du travail, le culte de l'effort y tiendraient une première place. C'est à ce prix-là que l'Ecole prépare à la vie. L'étude (studère!) n'est pas seulement une initiation à la mignardise, au maniérisme et au dévergondage. Bien dire, certes, est une chose fort recommandable. Mais ce don s'acquiert un peu partout, sans le circuit autour des sciences, sans la randonnée à travers les embûches du latin. L'étude bien comprise peut se passer des professeurs indulgents et myopes. Elle peut, à la rigueur, se passer des palais d'éducation où tout est calme et volupté.

L'étude d'où, par principe, est bannie l'idée de tension et d'effort, ne mérite pas ce nom.

Pourquoi les diplômés délivrés au sortir de nos études donnent-ils tout au plus de droit d'affronter d'autres examens, prescrits par des administrations publiques ou privées? Partout, on n'entend parler que d'examens. On se méfie les uns des autres. On veut voir les résultats de ses propres yeux. Ici, Athénée! Ici, Ecole Normale! Ici,

Postes et Télégraphes! Ici, Arbed! On ne passe pas à moins d'avoir versé, à l'entrée, les frais de péage. En bas joue l'illusion démocratique: laisser accéder aux bancs de l'Ecole tous les hommes de bonne volonté. La bonne volonté des parents ne suffit pas, l'indulgence des professeurs non plus. En haut, plus cruelle que le mirage et la philanthropie, trône la nécessité. Elle trouble le jeu et assigne les places selon ses vues. Que faire? Réformer, oui; mais avant les conditions de vivre. Ergoter est bon; mais s'insurger contre ce qui est, le méconnaître, c'est bête. Sachant ce que la vie est, ce qu'elle peut assurer, les réformateurs doivent se mettre à l'ouvrage. Cette fois-là, ce ne sont pas les professeurs seuls qu'on invitera à réformer.

Conclusion

Voilà donc jeté mon cri de Cassandra. A aucun moment je ne veux être dupe de ces généreuses illusions qui promettent d'amener l'âge d'or. Non, l'éducation se fait un peu malgré le professeur. Il est celui qui éveille les idées, qui accouche les esprits. Ou, si vous voulez, il aide l'élève à se débarrasser des téguments qui le protégeaient contre le monde, contre lui-même. Mais cette éclosion, à la longue, se serait faite d'elle-même. Certains poussins, pour sortir de l'œuf, ont besoin que, du dehors, on brise la coque que les emprisonne; d'autres la détruisent sans l'aide de personne. Chaque année nous assistons à d'étranges métamorphoses. Nous voyons les débris de cette gangue qui, il y a quelques mois encore, enchâssait l'élève comme le bloc de marbre la statue. Maintenant que le génie libéré prend son envolée, on se demande de qui il porte l'empreinte, qui l'a façonné: le professeur ou lui-même. Ne nous méprenons pas trop sur la portée de notre rôle! Soyons modestes!

Edmond WAMPACH.

Le film

au service de la méthodologie des sciences naturelles, physiques et chimiques dans l'enseignement secondaire.

L'enseignement du second degré doit tendre vers une culture générale, dont le caractère essentiel est le développement de l'esprit et du sens critique : il a pour but la formation de l'homme complet.

Considérées de ce point de vue, les études scientifiques secondaires doivent constituer une gymnastique spirituelle, capable d'initier les élèves aux méthodes d'observation et de raisonnement, pour leur donner le coup d'oeil sûr, pour leur permettre d'apprécier une situation, pour leur faire comprendre les causes d'un fait et leur apprendre à en déduire les conséquences.

Autrefois les études secondaires préparaient à des carrières, des professions et des emplois dont la sphère d'action s'étendait à un champ presque uniforme ; aujourd'hui ces mêmes études doivent frayer le chemin vers des activités sociales qui ont des points de contact nombreux et qui exigent par cela même des aptitudes plus nuancées et plus spécialisées.

A l'ancienne méthode dogmatique se substitue dès lors une pédagogie rajeunie par les nécessités de la vie et qui ne se plie pas aux prescriptions du code austère de la pédagogie théorique.

L'enseignement moderne, vrai et conforme au milieu social, a le devoir de stimuler dans les élèves l'intérêt pour les fonctions vitales de la réalité contemporaine ; il doit s'adapter aux conditions de l'essor économique. Le professeur doit mettre en évidence l'importance que possèdent les sciences pour l'humanité ; il doit diriger la curiosité des élèves vers les connaissances utilisables dans la vie pratique.

L'évolution des procédés scientifiques entraîne nécessairement dans tous les établissements d'instruction secondaire une méthode vivante pour faire face aux exigences qui s'imposent. Pour augmenter le coefficient d'efficacité de cette méthode il

faut l'emploi du cinéma, qui étend toujours davantage sa zone d'influence, qui agit d'une façon suggestive sur les jeunes esprits et qui est le meilleur moyen d'instruction et d'éducation dont on dispose actuellement.

A - Rapport entre le cinéma et l'expérience.

Dans les instructions du 30 avril 1931 relatives aux modifications des horaires et des programmes de l'enseignement secondaire, le Ministre français de l'Instruction publique M. Mario Roustan, dit : «L'expérience doit être à la base de tout enseignement ; on fera voir le phénomène physique ou chimique, on l'étudiera qualitativement et quantitativement, et l'on s'élèvera progressivement du fait particulier à la loi. Sur quelques exemples bien choisis on établira, par une discussion qui tiendra compte du degré de précision des mesures, comment on peut conclure avec certitude en utilisant des résultats expérimentaux toujours plus ou moins entachés d'erreur. L'enseignement doit gagner en profondeur et en solidité ce qu'il paraîtra perdre en surface ; » Cette instruction donne aux professeurs une directive pour l'enseignement scientifique qu'ils devront mettre en accord avec l'emploi du cinéma.

La valeur instructive des sciences est basée sur l'observation et sur l'expérimentation ; l'expérience doit reproduire les phénomènes aussi purement et aussi caractéristiquement que possible. Sans doute le procédé expérimental a une valeur intuitive qu'aucune image ne peut remplacer, mais les exemples où le cinéma, par son caractère de pénétration, peut rendre de grands services pour animer l'expérience, ne manquent pas ; car les expériences sont le miroir de la nature et le cinéma est le miroir de la vie. Le film doit être une reproduction optique des réalités sensibles ; il offre des possibilités nombreuses de mettre l'école en relation plus étroite avec le monde réel. Le cinéma ne remplace aucun appareil, aucun dispositif expérimental, aucune planche, employés en classe, mais il a une expression plus profonde, car le grand effet qu'il produit part de la nature même. Tout en évitant une reproduction de symboles techniques ou de clichés qui se trouvent dans les manuels de classe, il parle un langage imagé avec un vocabulaire précis et des conventions originales et universelles.

Les pédagogues trop conservateurs des méthodes classiques manifestent une certaine hésitation, pour ne pas dire une méfiance à son égard et prétendent que son emploi risque d'entraîner les jeunes esprits vers une perception trop spéciale et trop unilatérale. Cet argument est vrai ou faux, suivant la manière dont

on fait usage du cinéma scolaire. Pour le professeur qui s'en sert, c'est une affaire de doigté, de compréhension et d'amour de l'art. Entre les mains de celui qui a le souci de l'opportun et l'habileté d'une sélection judicieuse, c'est l'idéal de l'enseignement ; entre les mains de celui qui préfère le chemin de la facilité et qui s'en sert avec indifférence, il dégénère en un mécanisme simpliste et une débauche des yeux. Souvent ceux qui manipulent ce moyen didactique, le font encore maladroitement parce que l'initiation méthodologique leur manque. Quand à l'enseignement secondaire nous sommes encore loin d'un emploi systématique et généralisé du film.

Comme il serait imprudent de faire de ce procédé d'instruction un usage irréfléchi ou superficiel en l'appliquant indistinctement dans toutes les leçons et à tous les sujets, il n'est pas sans intérêt de rechercher, quelle est l'idée directrice qui doit guider le personnel enseignant dans l'emploi du film à travers les différentes étapes des études scientifiques du seconde degré.

B. - Rôle du film dans les cours de sciences naturelles.

Classes inférieures.

Dans les classes de VII^e, VI^e et de V^e les élèves sont à l'aube de leurs travaux scientifiques. Le programme de l'histoire naturelle dans ces classes est à peu près le même dans les établissements français, belges et luxembourgeois. Les instructions relatives à l'enseignement des sciences naturelles disent explicitement : «A l'ancien exposé didactique des généralités, le programme substitue l'étude monographique d'un être, vivant autant que possible». Il est évident que l'importance est à attacher au mot VIVANT. Y a-t-il un moyen plus vivant et plus attrayant pour l'enseignement de la zoologie et de la botanique que le cinéma ?

Pour avoir une gouverne sur le **MODUS OPERANDI** dans ces disciplines, rappelons-nous que l'esprit de l'élève traverse instinctivement trois étapes psychiques différentes, pour arriver à la connaissance des faits et choses. Dans son oeuvre «L'avenir de la science» E. Renan a défini ces phases de la façon suivante : «La première phase est une vue générale et confuse de l'ensemble (appelée syncrétisme), la deuxième est une vue distincte des parties (appelée analyse), et la troisième est une récomposition des différentes parties (nommée synthèse)».

Les conceptions mentales de l'enfant se font par l'association des sensations visuelles au mouvement. Qu'il s'agisse de la monographie d'une plante, ou d'un être sensible, le professeur

prépare la classe à la projection en donnant des explications simples avant la présentation du film. Un texte préparé, sur une partie ou sur l'ensemble, est écrit au tableau avant le passage du film. Pendant les différents épisodes du déroulement on laisse aux élèves le temps d'observer sans se fatiguer. L'emploi du ralenti dans la confection des films et le passage instantané du mouvement au fixe pendant la projection, permet de faire ressortir et d'insister sur tous les détails et les mouvements caractéristiques.

Par un dialogue adroitement dirigé le maître se rendra compte si l'idée principale est comprise, et il complètera par une seconde projection la perception des parties qui auront échappé à la première observation.

La « marche arrière » de l'appareil lui offre l'occasion de revenir sur les faits saillants au moment psychologique où l'attention des élèves est au point pour les absorber. Pour une leçon de 50 minutes la projection ne dépassera pas 15 minutes. Quand la projection est terminée les élèves écrivent leurs réponses au questionnaire, qui sont ensuite discutées en commun.

La méthode de projection esquissée dans ce qui précède peut aussi se pratiquer sans l'emploi du test. Mais j'ai constaté à différentes reprises que le résultat de la procédure par tests est plus précis et que cette façon de procéder peut même être recommandée pour les classes supérieures. L'emploi du test s'applique de deux manières différentes : 1° le test précède la projection ; dans ce cas on peut même donner un pré-test le jour avant la projection.

2° le test suit la projection mais les élèves sont avertis qu'il suivra.

Il va sans dire que la manière de présenter et d'interpréter un film dépendra de l'âge et du cours d'études des élèves. Dans les classes inférieures l'étude des sciences naturelles vise moins à une explication qu'à une présentation : Les élèves apprennent à observer ; il s'agira avant tout de leur montrer la description des organes des animaux et des plantes, comme ils les voient dans la nature, en évitant tous les mots techniques. Les échantillons conservés dans les bocaux, les modèles plastiques présentés par une coupe constituent un moyen statique pour la perception mentale de l'élève ; la perception dynamique et vivante sera réalisée par le film qui introduit les êtres vivants dans le cours, et qui est susceptible de faire voir à n'importe quel moment le phénomène pris sur le vif dans la nature même.

Certains films didactiques réalisés par la coopération de pédagogues expérimentés et de spécialistes de l'art cinématographique

graphique permettent de faire des exercices méthodiquement gradués dans différentes classes. Les bandes intitulées : «La Soie» et «De l'oeuf au poussin»¹⁾ ont été faites en prises de vue directes, pour être présentées aux cours de zoologie et de botanique dans les **classes inférieures**; en première commerciale les mêmes films peuvent être utilisés au cours de mercéologie.

Classes moyennes.

La géologie avec les développements des notions sommaires des roches les plus connues et des phénomènes géologiques actuels est enseignée en IV^e des lycées français et en II^e de nos lycées de jeunes filles. Le film dispose de moyens de pénétration très puissants pour traduire ce qui ne peut qu'être indiqué par l'image fixe, et pour traiter cette branche en donnant la vie à la matière inanimée, par la comparaison de la structure réticulaire des corps inertes avec la physiologie des substances vivantes.

Les mouvements terrestres tel que : l'érosion des eaux courantes, les origines et le régime variable des glaciers, les divers modes de l'activité volcanique, les phénomènes de dislocation, sont reproduits plus fidèlement par la projection cinématographique que par le meilleur chéma et conduisent les élèves d'une façon suggestive à l'observation des effets de l'énergie qui est la cause des transformations lentes et des changements brusques s'opérant dans l'écorce terrestre.

Les films «La Montagne»²⁾ et les «Volcans»³⁾ d'une exécution large et puissante, tiennent compte des formations caractéristiques différentes et donnent lieu à des observations précises en évitant la dispersion des efforts des élèves.

Au programme des classes moyennes figurent les éléments d'anatomie et de physiologie animale et végétale qui forment la base des leçons d'hygiène. Pour la morphologie du corps humain le professeur se servira de préférence des chromogrammes et des modèles anatomiques. Mais la conception mécanique de l'organisme exige l'emploi du cinéma qui nous montre les moindres détails dus à l'influence des excitations parties des organes ou d'un milieu extérieur.

Dans le film «La Digestion»⁴⁾ les élèves assistent à une description du tube digestif, où les dessins animés détaillés se calquent sur l'ensemble des organes ; «La circulation du sang»⁴⁾

1) Série Juvenia, Jean Benoît-Lévy, Paris.

2) Edition, Juvenia, Jean Benoît-Lévy, 18 Rue Troyon, Paris.

3) Edition Cinémathèque „Kodascope“, 17 Rue François 1^{er}, Paris.

4) Edition Cinématographique „Kodascope“ 17 Rue François I^{er}. Paris.

montre non seulement le fonctionnement du coeur et des artères, mais aussi la composition et la régénération du sang ; le mécanisme de «La Respiration» est entouré d'un cadre d'exercices physiques tels que courses, natation, qui favorisent le fonctionnement des poumons et des bronches.

Ces bandes qui sont déjà un peu trop compliquées pour les élèves de la division inférieure, s'adaptent très bien au programme de la III^e des écoles secondaires et présentent un intérêt capital pour les élèves des deux sexes. D'ailleurs il est dans les intentions du législateur et de l'administration de l'enseignement d'attribuer au cinéma une large part pour faciliter aux élèves la compréhension de ces phénomènes, ce qui résulte des instructions relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges français, où il est dit : «Pour la III^e classe on suppléera au manque d'exercices pratiques par une abondante illustration expérimentale et par des projections animées fréquentes». ¹⁾

Classes supérieures.

La valeur indiscutable de la méthode filmotechnique apparaît surtout dans les classes supérieures, où les élèves ont déjà acquis des connaissances de physique et de chimie. Dans ces classes le professeur devra attribuer une plus grande importance à l'étude de l'éthologie dans l'enseignement des sciences naturelles et «l'usage des projections cinématographiques ne saurait être trop recommandé».

L'étude de la structure d'un organe doit se faire en rapport avec ses fonctions et ses relations, avec son milieu organique ou inorganique. L'influence du régime alimentaire, de la locomotion et du milieu, pour les êtres vivants ; les effets d'adaptation des plantes, la pollinisation et la dissémination des fruits et des graines, constituent des phénomènes de l'activité fonctionnelle que le professeur pourra bien esquisser au tableau, mais que le cinéma seul est capable de reproduire fidèlement d'après le mécanisme naturel et dans un langage que l'élève le moins doué comprend facilement.

Une des parties les plus importantes du programme s'occupe des notions de microbiologie, et à ce propos je voudrais reproduire la manière de voir d'un pédagogue anglais. Le passage suivant est traduit du livre : *The cinema in Education*, by Charles Ottley :

«Un film de 30 pieds (90 m) et en deux parties d'un intérêt particulier est basé sur une étude de l'oeuvre de Pasteur. On

¹⁾ Instructions du 2 septembre 1925 p. 195.

«connaît assez la place éminente qu'occupe ce savant dans les recherches médicales, mais il est certain que la plupart des Anglais ignorent la puissance de sa méthode expérimentale et les découvertes importantes qu'il a faites sur la fermentation lactique et la fermentation alcoolique. Ces découvertes sont exposées au cours de ce film remarquable (16mm). A ces bandes on devrait ajouter le film remarquable de 30 pieds, intitulé : «La circulation du sang, ainsi qu'un chapitre sur une représentation microcinématographique des globules du sang à l'état de formation et de circulation ; ce film n'a qu'une longueur de 10 pieds, mais il est très précieux. Ce document est complété par l'addition de deux bandes de 60 pieds intitulées : Comment les maladies contagieuses sont étudiées dans un laboratoire».

A l'école industrielle et commerciale d'Esch-s.-Alz. nous avons fait des expériences avec deux films de court métrage, l'un traitant de l'étude graphique des mouvements du coeur et des artères, l'autre analysant expérimentalement la contraction musculaire¹. La première partie de ces films peut aussi fournir un complément précieux au cours de physique au sujet du fonctionnement du tambour inscripteur de Marey et de l'enregistrement des mouvements périodiques. Ces deux films sont remarquablement conçus et ont droit à deux titres qualificatifs : courts et bons.

C. - Rôle du film dans les cours de physique et de chimie.

La seconde étape de l'enseignement scientifique par film dans nos lycées, collèges, gymnases et athénées présente des éléments nouveaux et importants au point de vue didactique. A partir de la III^e la faculté d'observation des élèves est devenue plus stable et la gymnastique spirituelle prendra un autre caractère au fur et à mesure que la sommation des branches enseignées augmente la quantité des connaissances acquises ; il faut empêcher que les élèves empilent les notions nouvelles comme les objets d'un dépôt de bric-à-brac. Le principe de la coordination des études s'impose avec plus de rigueur que dans les classes inférieures.

En seconde les élèves commencent l'étude de la physique et de la chimie. Pour faire place aux résultats des découvertes modernes nous devons élaguer tout ce qui est surané, et tout ce qui s'adresse à la mémoire ; en diminuant les efforts de mémoire nous augmentons la capacité intellectuelle des élèves par une amélioration de la méthode.

¹) Etablissements Gaumont, 35 Rue du Plateau, Paris.

L'explication rationnelle des phénomènes physiques et chimiques se base sur la connaissance des rapports de quantités qui leur sont inhérents et sur le degré de perfection auquel peut tendre leur application à la vie sociale.

La parenté morphologique de ces deux branches est basée sur l'expérience. C'est l'expérience seule qui décide, dans quelle proportion le cinéma peut être employé; une règle rigide et absolue n'est pas à établir. Je ne recommande pas aux professeurs de se laisser guider uniquement par les listes et les titres des films qui se trouvent dans les catalogues; car le film scientifique n'a pas seulement une valeur en soi, il faut le considérer comme un moyen, et sa valeur est une fonction de l'usage qu'on en fait. Au cours de physique le film ne peut pas remplacer les expériences ni les figures au tableau noir. Il serait mal fondé de le considérer comme un moyen isolé de l'enseignement. Les appareils de démonstration, le manuel de classe et le film doivent constituer un ensemble dans la main du professeur, et c'est précisément en cela que consiste l'avantage du film parce qu'il donne à la fois une reproduction du phénomène naturel et de la description développée dans le manuel.

L'évolution mentale des élèves se fait par un triple processus, comme dans les classes inférieures: L'observation les met en contact avec le monde réel, l'intuition les fait remonter du phénomène à la loi, et la logique les conduit à la démonstration par le raisonnement. La variété de l'expérimentation indique et précise les modalités d'application du film. En ce qui concerne l'écran, les expériences peuvent être envisagées sous un quadruple point de vue:

1° Les expériences d'observation spontanée reproduisent un phénomène naturel;

2° Les expériences d'induction servent à établir la loi du phénomène;

3° Les expériences de vérification ont pour but la démonstration d'une loi établie par induction;

4° Les expériences d'application permettent de discuter sur l'utilité pratique des connaissances théoriques acquises par les élèves.

1° Expériences d'observation spontanée.

Parmi les expériences du premier groupe on peut citer: la démonstration de la pression des liquides, l'expérience de Torricelli, le principe d'Archimède, la dilatation des corps et les changements d'état par la chaleur, les principaux effets du courant électrique, les phénomènes fondamentaux de l'électro-

magnétisme et de l'induction, la réflexion et la réfraction de la lumière; en chimie, la préparation de l'hydrogène et de l'oxygène, l'activité du chlore sur les autres éléments, les fonctions du soufre et de l'azote, l'oxydation lente du phosphore, les propriétés de l'oxyde de carbone et de l'anhydride carbonique, le phénomène de la combustion etc.

Pour toutes ces expériences je ne recommande pas le cinéma.

Le professeur dirige l'attention des élèves vers la genèse progressive du phénomène pour aboutir à une conception de la réalité du fait. Cet enseignement doit être aussi expérimental que possible; d'ailleurs les dispositifs expérimentaux sont simples, peu coûteux et doivent se trouver dans toutes les collections.

Il existe un film scolaire ozaphan de 30 m., N° 140431/B intitulé: *Petites expériences de physique*, édité par la société Agfa: ce film ne peut rendre aucun service parce qu'il représente d'une façon superficielle deux exemples de la pression atmosphérique que les élèves observent mieux par l'expérience.

2° Expériences d'induction.

Les expériences du second groupe ont pour but de diriger l'observation des élèves vers les lois des phénomènes; elles doivent être nombreuses et variées. On classe dans ce groupe entre autres: les expériences des machines simples, la machine d'Atwood et le plan incliné pour le mouvement uniformément varié, la formation des images dans les miroirs et dans les lentilles, la marche des rayons dans le prisme, les lois de l'électrolyse, la démonstration des lois d'Ohm, de Kirchhoff etc. L'essentiel de ces études expérimentales est de mettre en rapport les causes et les lois; la méthode doit être inductive et accorder une grande importance à l'expérience. Cependant dans beaucoup de cas le mécanisme échappe à l'attention des élèves et alors le film bien conçu et bien exécuté peut fournir une illustration intéressante de la marche à suivre et des mouvements qui résultent sous l'action de l'énergie.

L'élève doit **COMPRENDRE**: La connaissance intuitive basée sur la connaissance expérimentale acquiert un plus haut degré de pénétration si l'élément optique est renforcé. Par l'intermédiaire de l'impression visuelle l'esprit des élèves retient les rapports exacts entre l'énergie et ses effets, si le film et l'expérience constituent un ensemble qui se complète mutuellement. Mais ce serait faire fausse route si on attribuait à la projection cinématographique une trop grande importance. La rigueur physique exige que les notions acquises par l'intuition soient

vérifiées par la plus grande variété possible des expériences ; la méthode expérimentale doit donc prédominer et le film doit fournir un enseignement complémentaire. L'habileté du maître doit faire ressortir le JUSTUM PRETIUM du film. Au sujet de ce groupe d'expériences je voudrais appeler l'attention sur un essai de film ¹⁾ d'enseignement présenté par le Musée Pédagogique de Paris, intitulé : 4 points d'une leçon sur les mouvements vibratoires, d'après le scénario de M. Marcel Ponchon, agrégé des sciences physiques. Dans ce film la synthèse du mouvement pendulaire est illustrée avec beaucoup de succès par une version cinégraphique où les vues réelles alternent avec le dessin animé qui est une des plus importantes variétés du mouvement sur l'écran. La toile blanche expose les lois de la composition des mouvements sinusoïdaux avec une force plus pénétrante que ne peuvent le faire les meilleures figures au tableau noir. La vérification expérimentale pourrait être supprimée sur la bande ; elle est plus efficace quand elle est faite devant les élèves.

3° Expérience de vérification.

Les expériences du troisième groupe ont pour but la vérification des lois et la détermination des constantes. Les appareils doivent fonctionner sans reproche pour que le résultat trouvé concorde avec la loi établie par induction. Les mesures doivent être simples et conduites avec soin. Les élèves sont déjà initiés aux habitudes de précision, car une grande partie de ces expériences entrent dans le programme des travaux pratiques. Ce sont la détermination des poids spécifiques, des chaleurs spécifiques, des résistances spécifiques, les mesures avec la balance de torsion, les mesures des intensités, des forces électromotrices, des capacités, des coefficients de selfinduction etc. Ces expériences exigent un matériel spécial et distinct de l'appareillage pour les leçons ordinaires. Comme auxiliaire didactique nous pouvons considérer le calcul qui donne un contrôle sur la précision des mesures.

L'emploi du cinéma n'intervient pas.

4° Expériences d'application.

L'art d'enseigner par l'image cinégraphiée trouve sa justification quand il s'agit d'expliquer et d'apprécier la dernière catégorie d'expériences, celle des applications. Le professeur doit faire ressortir la différence qui existe entre la connaissance

¹⁾ Réalisation technique de la Compagnie Universelle Cinématographique Paris, 40 Rue Vignon.

des principes et leur application à la vie. Pour montrer l'importance du cinéma dans cet ordre d'idées, citons comme exemple : La leçon sur le moteur à explosion. Dans tous les manuels de physique pour la classe de mathématiques, la 1^{ère} de nos gymnases et des écoles industrielles, se trouve un cliché représentant la coupe longitudinale de l'appareil et un schéma du fonctionnement à quatre temps. La visite d'une usine, le sectionnement du mécanisme d'un moteur peuvent contribuer à donner aux élèves une idée de cette machine ; mais le film réalisé par M. Jean Bréault pour le Cours supérieur du 1^{er} degré, et celui qui est édité par la cinémathèque «Kodascope» pour le 2^e degré, sont beaucoup plus démonstratifs, et il est surprenant de constater avec quelle facilité les élèves comprennent le fonctionnement de cette machine et le rôle des organes accessoires, après l'avoir vu en projection cinématographique.

On pourrait mentionner bien d'autres films 16 mm qui existent dans les différents cinémathèques et dont l'usage se recommande : Les applications des différents genres de leviers, des vases communicants, de la pression des liquides, de l'air comprimé ; les films représentant l'utilisation du froid, le cycle de l'eau, la machine à vapeur, la chaleur et la lumière par l'électricité, les câbles sous-marins, les alternateurs monophasés et triphasés, les travaux de la galvanoplastie doivent être tournés devant la classe.

La mise en pratique du film dans le domaine de la chimie appliquée n'est pas moins fructueuse. Si le professeur doit passer rapidement sur certaines parties du manuel, il peut le faire sans brûler les étapes et sans creuser des lacunes trop profondes, en se servant du cinéma, pour expliquer les procédés d'extraction des minerais, l'exploitation des mines de charbon, la fabrication du coke et du gaz d'éclairage, la métallurgie du minerai de fer au saumon de fonte et à l'acier. Il ne suffit pas d'énoncer une multitude de propriétés concernant les corps, classés comme les échantillons d'une collection minéralogique, mais il faut chasser la monotonie des efforts de mémoire, et l'élève doit acquérir une vue d'ensemble sur la réalité de la transformation de la matière ; la monographie chimique d'un corps, tel que le soufre, ne se borne pas à enregistrer passivement les propriétés et les réactions, mais le film reproduit totalement l'image vivante du polymorphisme de la substance. La pellicule étant plus sensible que l'oeil, le film peut devenir un auxiliaire métallographique très fin pour montrer les modifications qui se produisent dans le système carbone-fonte-acier.

Pour la majeure partie des expériences précitées le matériel de démonstration fait défaut dans les collections des écoles, ou

bien il est insuffisant ; il en résulte que le dynamisme de l'enseignement est paralysé et que le professeur doit recourir à une description basée sur une figure du manuel. Ceci est un des points faibles de l'enseignement théorique qui est souvent voilé par des explications verbales sans valeur suggestive et qui risque alors d'aboutir à un bourrage embrouillé et à une fatigue de l'esprit. Mais par la voix éloquente et persuasive du cinéma on parvient à obvier à l'inconvénient qui existe entre l'instruction théorique et les nécessités de la vie. Dans ce cas l'instruction visuelle par film rend plus de services que la meilleure explication verbale.

Le film servira à rassembler à la fin de chaque chapitre les notions techniques disséminées en différents endroits du manuel et à les accommoder, comme résultats pratiques, aux principes démontrés par l'expérience.

Après avoir délesté nos programmes d'études de tout remplissage destiné à la mémorisation, nous pouvons les renforcer par les récentes découvertes qui sont facilement assimilables par les élèves sous l'influence des émanations naturelles de la pellicule en mouvement. Sans craindre le reproche d'une spécialisation prématurée, le professeur peut se servir pour cet exposé de la méthode cinématographique. Mais les films employés doivent conserver un caractère essentiellement didactique ; les «documentaires» ne remplissent pas ces conditions, ils trouvent leurs applications plutôt dans les usages péri- et postscolaires que dans l'enseignement secondaire.

D. - Influence du mouvement néo-réaliste sur le film scolaire britannique.

Qu'on me permette de signaler ici la différence entre l'orientation des études scientifiques en Angleterre et celle des pays continentaux. Cette différence est au plus haut point caractéristique pour l'emploi du cinéma scolaire. Il en résulte que les usages consacrés de la méthodologie des sciences dans nos écoles diffèrent des habitudes des pays d'Outre-Manche.

Dans les écoles secondaires des pays continentaux de l'Europe le programme a pour noyau les langues auxquelles s'ajoutent les mathématiques et une proportion relativement faible de sciences (dans beaucoup de cas c'est le minimum nécessaire pour une culture générale). Les établissements des pays anglo-saxons mettent en relief les sciences avec leurs applications aux travaux pratiques des élèves ; les disciplines scientifiques constituent le noyau des études autour duquel se groupent les autres branches.

Dans les «Grammar Schools», les «Publics Schools», les «Organized Science Schools», les «Higher Grade Schools» et les «Technical Schools» on cultive de préférence la physique et la chimie avec les sciences naturelles. La physique et la chimie sont enseignées en trois cycles concentriques ; le premier cycle (elementary stage), au commencement des études secondaires, étudie d'une façon générale les phénomènes les plus simples ; le second cycle (advanced stage), pour les élèves de 15 à 17 ans, comprend des phénomènes plus compliqués ; les élèves exécutent dans les travaux pratiques toutes les expériences qui ont été exposées dans le cours ; dans certains établissements l'enseignement est donné exclusivement dans les laboratoires. Le troisième cycle (Honours) est destiné aux élèves particulièrement doués pour les sciences ; c'est un enseignement méthodique, théorique et pratique de la physique et de la chimie.

Pendant cet enseignement le film joue un grand rôle. Les films scolaires anglais reproduisent, avec un souci de vérité qui est poussé jusqu'à l'exagération, les questions essentielles de la vie économique et sociale. Dans son livre «The cinema in School» W. George dit : Le film devra changer le programme des cours de sciences. Des films faits en conformité avec la tradition classique ne suffisent pas». Pour lui le film de l'avenir est le «cycle film» qui est une bande des plus instructives et des plus importantes. Ce mouvement néo-réaliste a entraîné la création d'associations qui se sont constituées avec le but notoire «of making the cinema a normal piece of School equipment». Dans une brochure publiée par le Gaumont-British Instructional Ltd. il est dit : Soutenus par notre expérience très étendue et grâce à notre connaissance de plusieurs nouveaux facteurs très importants, nous pouvons admettre dorénavant que le temps est venu pour permettre aux pédagogues de faire usage du film d'une façon progressive et strictement systématique.

E. - Coordination de l'enseignement technique avec les humanités modernes par le film.

Les développements qui précèdent permettent de constater que la technique a fait une irruption dans l'enseignement classique ; comme elle est un des facteurs culturels les plus puissants de notre époque, les disciplines scientifiques de l'enseignement secondaire doivent avoir un contact continu avec elle. Quelle que soit l'importance de la culture classique et quelque faible que soit le potentiel de l'instruction technique dans les cadres du second degré, son influence sur la formation intellectuelle ne

peut pas être négligée. Signalons sans insister que les progrès de la technique sont fonction du développement des sciences : les inventions de la technique ont été favorisées par les progrès de la science et les progrès de la science ont obtenu un renfort puissant par le perfectionnement des applications industrielles. La capacité de production des inventions scientifico-techniques a créé le cinéma, qui est devenu le meilleur moyen pour familiariser les élèves avec les théories scientifiques et avec les installations techniques. Comme la technique parle un autre langage que les sciences exactes, c'est le devoir du professeur de faciliter le travail de l'élève par un auxiliaire qui augmente la perception par un renforcement du côté optique. Une délimitation absolue de son emploi est difficile à préciser : l'enseignement par film doit s'étendre avec beaucoup de discernement sur toutes les classes de l'instruction scientifique du second degré. Les circonstances déterminantes pour le mode d'application de ce moyen didactique sont données par le caractère des phénomènes vitaux dans le sens physique c. à d. quand on considère ces phénomènes dans leur dépendance avec ceux de la vie.

F. - Concentration de l'enseignement scientifique par le film.

L'enseignement des sciences doit tendre vers une concentration logique de toutes les branches ; les instructions ministérielles insistent sur cette concentration qui constitue la souplesse et la vitalité de la méthode didactique. Mais cette concentration ne doit pas s'étendre étroitement sur la matière à traiter, elle doit influencer aussi la manière d'enseigner. Dans cette voie le film conduit à une unification précieuse de l'enseignement. Le cas où les sciences naturelles, la physique et la chimie sont enseignées par le même titulaire de cours ne se présente presque pas, et par conséquent c'est le devoir des différents titulaires de cours de rechercher un rapprochement entre les diverses disciplines qui, réunies peuvent contribuer à une culture scientifique générale. On ne peut pas trop insister sur la nécessité d'une entente entre les professeurs quant à l'emploi du cinéma dans les différentes branches : c'est le seul appareil qui établisse une liaison rationnelle entre les disciplines scientifiques et qui favorise les interpénétrations des spécialités du programme. De cette façon l'art d'enseigner s'adapte mieux aux diverses aptitudes des élèves et il en résulte une unification automatique qui aboutit à un type de doctrine plus général et s'étend à toutes les parties qui sont séparées par les exigences de la pédagogie théorique.

G. - Conclusion.

La production et la distribution des films scientifiques n'est pas une affaire purement commerciale comme celle des films spectaculaires. Les personnalités, les sociétés et les associations qui contribuent à ces réalisations ont en vue le progrès des sciences, la formation du goût du public et l'attrait vers les travaux scientifiques. Par conséquent c'est une affaire de première importance pour l'école de contribuer à l'utilisation et à la circulation de ce moyen didactique. Le corps enseignant doit faire un choix méticuleux des bandes qui ont une véritable valeur instructive. Pour sauvegarder la rigueur scientifique il a le droit d'exiger que le septième art apporte à l'écran une finesse et une étendue qui renoveront la pédagogie. Les films d'amateurs et surtout les films documentaires sacrifient souvent ce principe aux considérations d'intérêt personnel. On doit éviter de projeter sur les écrans des écoles les films techniques à propagande commerciale. Certes on peut approuver les efforts d'un amateur qui a filmé une leçon d'après sa propre initiative, parce qu'il lui sera aisé d'introduire les commentaires qui forment un ensemble harmonieux avec le film. Mais la méthodologie de l'écran exige un travail cinématographique beaucoup plus complexe, au point de vue de l'expression, de l'adaptation et du développement ; ce résultat ne peut être obtenu que par des professionnels spécialisés, avec la collaboration des éducateurs.

Pour expliquer le fait que l'emploi du cinéma dans nos écoles moyennes n'a pas encore trouvé l'extension qu'il mérite, on invoque souvent la carence en bons films didactiques.

Cependant dans les derniers temps les films 16 mm d'une réelle valeur pédagogique, et qui se prêtent aux exercices de sciences dans toutes les classes deviennent de plus en plus nombreux. Les autorités scolaires encouragent les pédagogues et les firmes productrices de films pour continuer dans cette voie ; le chemin est tracé, nous n'avons qu'à le suivre. Et à cette occasion je cite l'avis judicieux d'une autorité compétente en la matière, M. M-C Lebrun, directeur du Centre national de Documentation pédagogique : «Le Musée pédagogique met à la disposition des membres de l'enseignement — gratuitement — les films de sa collection. Mais il n'a pas borné là ses efforts : en 1933 avec «Idée d'une carte», film de Jean Bréault, le Musée a inauguré une nouvelle branche de son activité, celle des études cinématographiques. C'est cette initiative qui a fourni à certains membres de l'enseignement l'occasion et la possibilité de mettre leur expérience et leurs aptitudes au service du cinématographe

d'enseignement ; à d'autres elle a permis de faire en classe, avec des films constituant des essais pédagogiques sérieux, des expériences dont la conclusion a, jour par jour, contribué à l'évolution du film. Le Musée souhaite vivement que les membres de l'enseignement lui empruntent les bandes qu'il a fait réaliser pour eux, et qu'ils communiquent au Centre national de Documentation pédagogique les réflexions et les critiques d'ordre pédagogique que leur suggère la projection de ces films devant leurs élèves. Ainsi s'établira une collaboration précieuse entre les Maîtres et le Centre national».

Les réalisateurs français de bons films didactiques ne manquent pas.

M. Jean Benoît-Lévy, maître de l'écran et spécialiste pour les sujets didactiques dignes de figurer sur les écrans scolaires, a publié un catalogue de film d'enseignement particulièrement remarquables ; la série «Juvenia» se recommande par le choix qualifié des leçons et par la perfection de la reproduction.

Les bandes réalisées par M. Jean Painlevé, directeur de l'Institut de cinématographie scientifique retiennent l'attention des savants et des pédagogues. Parmi ses films il y en a qui peuvent aussi bien être projetés dans une salle publique que dans un lieu d'enseignement ; une autre série a été tirée en vue d'un enseignement scientifique conforme aux prescriptions de la pédagogie moderne.

Personne ne saurait rivaliser dans le domaine de la micro-cinématographie, consacrée aux sciences, avec le Dr. Commandon, directeur de l'Institut Pasteur à Garches.

Ces noms autorisent à tous les espoirs pour le développement et les possibilités de la transcription cinématographique.

M. Marc Cantagrel, metteur en scène de nombreux films instructifs, a créé le film «Les miracles du froid» qui a trouvé le succès non seulement dans l'enseignement, mais dans tous les milieux.

Les nouveaux films de M. Jean Bréault, cinéaste éducateur bien connu, sont destinés aux Cours supérieurs du I^{er} degré et présentent un grand intérêt pour les cours d'éléments de physique en IV^e industrielle et en V^e des lycées de jeunes filles.

Les firmes françaises dont les catalogues ont une grande variété en films d'enseignement sont assez nombreuses.

La cinémathèque Pathé-Cinéma, riche en films didactiques du format 17,5 mm, a résolu la réduction au format de 16 mm qui est le film de l'avenir. La société Gaumont-Franco-Film-Aubert a fait la même réduction pour certains films de son répertoire de l'enseignement.

Enregistrés avec beaucoup de soins, les films d'enseignement de la Compagnie Universelle Cinématographique, tirables en 16 mm sont à la fois attrayants et instructifs.

Comme les séries précédentes je puis recommander à bon escient les films de la classe 3000 du catalogue de la cinémathèque «Kodascope» Paris.

Je serais conduit trop loin si je voulais énumérer toutes les firmes qui ont suivi une marche ascendante dans une œuvre digne du concours de tous. Il est aux établissements d'instruction secondaire de suivre ce mouvement de l'industrie du film et d'équiper leurs collections de ces belles réalisations, dont le professeur fera un usage abondant non seulement aux cours, mais aussi dans les séances de direction de travail et d'observation.

Le Gouvernement Grand-Ducal s'intéresse à la mise en pratique et au développement futur de cette méthode didactique et éducative, et il lui assure avec bienveillance le bénéfice de son concours financier.

Esch-s.-Alzette, février 1938.

J. P. Manternach, Directeur.

La phonétique au Grand-Duché de Luxembourg

Réflexions et vœux

En se remémorant le chemin parcouru, chez nous, pendant ces vingt dernières années, le phonéticien n'est pas sans quelque sujet de contentement. Sans parler de certaines réalisations accessoires, deux étapes décisives ont été franchies: nos manuels d'anglais se servent de la notation de l'Association phonétique internationale, et il a été ajouté un cours de phonétique générale aux Cours supérieurs du Gymnase de Luxembourg. Mais les spécialistes sont-ils jamais satisfaits?

Le cours de phonétique manque de sanction aux examens pour la collation des grades. L'étude de la prononciation anglaise manque de sanction aux examens de Passage et de Maturité ou de Capacité. Dans certaines universités la phonétique peut remplacer une autre branche linguistique dans les examens pour l'obtention du doctorat.

Au Japon on ne devient pas professeur de langues sans avoir subi une épreuve de phonétique théorique et pratique. Au Chili, depuis 1889, le cours de phonétique générale de l'Instituto Pedagógico, pépinière des professeurs de langues modernes, est basé, comme chez nous, sur la Petite phonétique comparée de Mr. P. Passy, mais il se termine par un examen. Il faudra commencer par former des maîtres capables d'enseigner la phonétique, donc il faut des cours ad hoc à l'École normale et partout où sont formés ceux qui doivent instruire notre peuple. Je ne parle pas de l'art de la déclamation, mais d'une discipline scientifique, d'une branche d'enseignement théorique et pratique. C'est dans cet ordre d'idées que le département de l'Instruction publique a songé, tout récemment, à des cours d'entraînement auditif et articulatoire à l'intention des stagiaires de l'enseignement moyen. Dès que les maîtres capables de transmettre cet enseignement seront formés on pourra reprendre la question des études phonétiques aux classes inférieures des établissements d'enseignement secondaire et à l'école primaire. Pourquoi un instituteur ne parlerait-il pas, dans ses leçons d'histoire naturelle, d'une façon vivante et en détail, de l'appareil phonatoire tout aussi bien que du coudrier et de la martre? En Ecosse où la phonétique est, comme au Japon, une discipline populaire, beaucoup de maîtres préfèrent cette leçon de choses-là et se servent même de l'alphabet phonétique dans l'étude de la langue maternelle.

Nous avons, depuis peu, l'examen sur la langue luxembourgeoise, imposé aux futurs candidats à la nationalité luxembourgeoise. Ne faudrait-il pas penser à des cours préparatoires à cet examen forcément oral? Je me rappelle le cas d'un compatriote qui avait passé 20 ans en Angleterre et qui s'exprimait en anglais avec une aisance parfaite, sans pourtant avoir acquis le timbre correct des r, des l, des t et de plusieurs autres phonèmes anglais. Sa fille, au contraire, qui avait été élevée en Angleterre, parlait un luxembourgeois d'une impeccable anglicité. Quelques heures de leçon rationnellement conduites par un phonéticien averti auraient suffi pour leur faire perdre à tous deux ce qu'on appelle couramment l'accent étranger. Mais il faudrait renoncer à vouloir confondre, dans les questions de langage, le dogme empirique avec un ensemble rationnel et scientifique de connaissances établies.

Si nous voulions généraliser les études phonétiques nous pourrions nous acheminer vers la création d'une orthographe luxembourgeoise. C'est, plus spécialement, la phonologie qui doit se trouver à la base de toute tentative dans cette direction. C'est donc la phonologie qui dresse l'inventaire des phonèmes d'un idiome, c'est-à-dire des sons qui servent à différencier des mots. Traduisez en luxembourgeois d'abord «il vient» et puis «il pourrait» et vous verrez que n long et n bref servent à distinguer ces deux constatations. Or, une

orthographe a tout juste besoin d'autant de signes ou de combinaisons de signes qu'il y a de sons ayant une valeur oppositive, qu'on ne peut donc pas confondre sans altérer la signification des mots. Il faut rechercher — travail collectif s'il en est — ces oppositions phonologiques, la fréquence relative des phonèmes, leur entourage ou la place qu'ils peuvent occuper dans la chaîne parlée, ainsi que les signaux frontaliers, c'est-à-dire les moyens, positifs ou négatifs, qui peuvent marquer la fin ou le commencement des mots.

Radio-Luxembourg pourrait nous aider.

Je désire l'organisation en même temps que la généralisation des études phonétiques. Pour commencer il serait utile d'avoir un manuel qui fût bien au courant des derniers progrès de notre science, de la phonétique expérimentale aussi, un ouvrage de synthèse adapté aux besoins de nos compatriotes et tenant compte, par exemple, de la phonétique luxembourgeoise aussi bien que de la phonétique du latin et du grec; des textes suivis en transcription phonétique aideraient les candidats au doctorat à prononcer correctement un passage de Chaucer, des Nibelunge et de la Chanson de Roland. Chaque chapitre du manuel comprendrait une partie à traiter en classe et une partie supplémentaire réservée aux amateurs et aux chercheurs, ainsi que des exercices. Il est vrai que pour écrire et faire imprimer ce manuel il faudrait du temps et de l'argent.

Les auxiliaires techniques de l'enseignement, réunis si possible dans une salle spéciale, comprendraient une discothèque avec les textes imprimés ou dactylographiés réunis en volume, des tableaux muraux, des diapositives. Chaque élève recevrait gratuitement ces petites cartes aide-mémoire de l'International Student's Bureau, cataloguant les symboles phonétiques de l'anglais, du français et de l'allemand, ou les tableaux phonétiques à 10 pfennigs de P. Menzerrath; les revues de phonétique et de linguistique générale seraient mises à la disposition des professeurs, en un mot, nos classes seraient pourvues d'une organisation matérielle adéquate, organisation à laquelle elles ont droit. (Voir les rapports présentés à Paris au Congrès des Professeurs de Langues Vivantes de juillet 1937 et, plus spécialement celui, très complet, de MM. Fourret et Ravisé). Une pancarte exposée dans toutes les classes (et ailleurs) rappellerait aux élèves les quelques faits qui intéressent plus spécialement nos compatriotes: «emporter» sans m, «entendre» sans n; «unique au monde» avec k; «put it on» avec t; «travail» avec j; l'occlusive laryngale n'est pas, normalement, un son anglais tandis qu'elle est essentielle en allemand.

Un laboratoire de phonétique à créer maintenant pourrait renoncer aux appareils abandonnés par la science de nos jours.

Je désire que les «bourses de séjour» soient rétablies. Sinon, on pourrait faire venir un phonéticien sérieux qui aiderait les maîtres

à rafraîchir leurs connaissances. Mais je désire aussi que l'argent de l'Etat luxembourgeois ne soit pas versé dans les poches d'un imposteur ne sachant pas le premier mot de la matière qu'il doit enseigner. Il paraît donc souhaitable que tous ceux qui, d'une façon ou de l'autre, se mêlent d'une science quelconque, ne dédaignent pas de se documenter à ses vraies sources, aux sources représentatives reconnues comme telles par les initiés.

Et je désire, pour terminer, que tous les professeurs de langues modernes soient convaincus de l'efficacité des moyens phonétiques. Que peut-on faire sans la foi?

J. FELTES.

Quelques réflexions sur les humanités classiques (Petites réformes)

Je n'ai aucune envie de reprendre la vieille querelle des anciens et des modernes. A quoi bon dérouler à nouveau des arguments mille fois développés? Je pars d'une situation de fait: Il existe chez nous un enseignement humaniste, basé sur l'étude des langues anciennes. On ne contestera pas, je pense, qu'il ne faille ou bien considérer cet enseignement comme une défroque du passé et le jeter résolument, ou bien, si on lui reconnaît quelque utilité, à plus forte raison si on lui assigne une valeur irremplaçable dans le développement de l'homme cultivé d'aujourd'hui, essayer d'en tirer tout ce que permettent des circonstances peu favorables à une culture désintéressée. Puisque l'enseignement du latin et même celui du grec subsiste chez nous, puisqu'il faut beaucoup de temps, de patience et parfois d'ennui, je ne dis pas pour savoir ces langues à fond (qui de nous oserait affirmer qu'il les connaît à fond?), mais rien que pour entrevoir les valeurs essentielles qu'elles ont été appelées à exprimer, ne faut-il pas viser à un «rendement» proportionné à tant d'efforts? Il ne faut pas s'arrêter à moitié chemin (quelle absurdité que les trois années de latin et l'unique année d'anglais (ou de grec!) pour nos futurs normaliens) il ne faut pas se borner à la trop fameuse «gymnastique de l'esprit», danse sur la corde raide de la grammaire, dont je ne conteste nullement l'utilité, mais que je refuse de considérer comme le but de l'enseignement classique; il ne faut pas non plus se borner à d'agréables flâneries archéologiques, biographiques ou anecdotiques qui feraient du grec ou du latin un sous-produit de l'histoire. Il faut encore et surtout arriver à faire deviner le bel

épanouissement des deux civilisations qui restent à la base de notre civilisation occidentale! il faut faire de nos jeunes gens non des Grecs et des Latins (l'idée seule fait rire par son absurdité), mais des hommes capables de juger, capables de sentir, capables de concevoir un idéal qui dépasse celui du mercanti et du politicien véreux.

Du moment donc que l'enseignement des deux langues classiques figure à nos programmes, il faut lui conserver ou lui restituer toute l'efficacité possible. Il faudrait rendre à la formation une partie du temps consacré actuellement à l'information. Les quelques propositions que je vais faire remontent à mes réflexions d'élève, à des lectures ou à des conversations ultérieures.

Et d'abord, pourquoi ne peut-on pas choisir comme spécialités les deux langues classiques? L'étude du grec et du latin, avec les notions indispensables de littérature, d'histoire, de philosophie et d'art permettrait à un philologue de développer tous ses efforts dans une même direction. La nécessité de traduire et de commenter les textes, et celle de suivre le rayonnement des œuvres classiques dans la littérature et la pensée modernes l'empêcheraient de négliger complètement les langues vivantes; tout examen, l'examen pratique en particulier, permettrait de se rendre compte s'il possède ce minimum indispensable.

Pour faire rendre à la culture classique tout ce qu'elle peut donner, il faut évidemment essayer de hausser les élèves aussi près que possible des sommets de la pensée classique. A de très rares exceptions près, personne, s'il ne se consacre à l'enseignement, ne lira du latin ou du grec une fois sorti du collège. Si nous attachons donc quelque valeur à la culture gréco-latine en tant que culture, en tant que formation (non seulement en tant que gymnastique), il faut que l'élève soit mis en présence de ce que cette culture a produit non pas de plus singulier ni de plus raffiné, mais de plus pur et de plus grand. C'est d'ailleurs ce qui pourra le mieux donner le goût, une fois les études terminées, de revenir aux œuvres classiques, et d'essayer de comprendre ce qu'on n'avait fait que deviner. Mais laissons là les chimères, et comptons avant tout sur l'école pour donner une culture aussi solide que possible.

J'imagine un homme très cultivé, fin lettré, désireux de réunir dans sa bibliothèque les œuvres essentielles qui ont compté dans l'histoire de la pensée humaine, un homme qui n'a pas le goût de la singularité ni de la virtuosité gratuite, mais qui voudra connaître et toujours relire les grandes œuvres dont l'humanité s'est nourrie. Que choisira-t-il dans la littérature grecque? Evidemment Homère, les tragiques, Platon, probablement Pindare, Thucydide, Démosthène et Plutarque; peut-être Aristophane, Sapho, Théocrite . . . Or, parmi les tout premiers, Homère seul figure à nos programmes. Il

est inadmissible qu'un élève qui a fait du grec (sans continuer aux Cours Supérieurs) puisse tout ignorer d'Eschyle, de Sophocle et de Platon, alors que ses camarades de la section latine A seraient mieux à même de comprendre le génie grec dans ses plus belles réalisations. Il faudrait, je pense, mettre les élèves de la section gréco-latine en présence de ces auteurs. Qu'on ne dise pas qu'ils ne les comprendront pas: Comprennent-ils Goëthe, ou Shakespeare, ou Racine? Chacun les comprend à la mesure de son esprit, mais il suffit que la lecture les grands auteurs hausse insensiblement le niveau spirituel. Pour ce qui est des difficultés de la langue, on trouverait aisément dans Eschyle ou dans Sophocle ou dans Platon des pages qui ne sont pas plus difficiles que celles qu'on lit dans Homère ou dans Thucydide. Reste la question du temps: Comment faire pour ne pas charger encore des programmes déjà surchargés?

Je n'y vois qu'un moyen: Remplacer en I^o une partie de la lecture d'Homère que les élèves connaissent depuis la III^e, et pour lequel le programme prévoit 2 heures en II^o, pendant toute l'année, par la lecture d'extraits des tragiques, une partie des leçons consacrées à Démosthène (3 Philippiques, c'est beaucoup!) par Platon. Le choix serait facilité, et l'on pourrait proposer de nouveaux auteurs sans causer aux élèves de nouvelles dépenses, si l'on introduisait pour le grec une anthologie semblable à celle de Georgin.

Le programme français prescrit pour la seconde une tragédie d'Euripide, pour la première une tragédie de Sophocle, et un dialogue de Platon, mais il ne prévoit ni la lecture de Thucydide, ni celle de Plutarque. La lecture des tragiques est difficile, je l'avoue; mais on trouverait même dans Eschyle des extraits qui sont à la portée d'un élève de I^o. Je pense à certains passages du Prométhée (les origines de la civilisation) ou des Perses (Salamine). Les chœurs, évidemment, il n'y faut pas songer; ni à l'orestie, du moins dans son ensemble; mais la lecture d'extraits, reliés par des résumés, pourrait donner une idée, bien faible, sans doute, et bien insuffisante, du plus puissant des tragiques. Sophocle est plus facile à aborder, plus près de nous aussi: on choisirait des extraits dans Antigone, dans Oedipe à Colone. Euripide est plus abordable encore, mais il est moins essentiel à connaître.

La lecture des tragiques permettrait aux élèves de prendre contact avec de très belles œuvres, et d'entrevoir la hauteur des conceptions religieuses, morales et artistiques auxquelles le génie grec a pu s'élever. Et les vieux mythes qui apparaissent trop souvent comme des contes absurdes, prendraient leur valeur symbolique, leur charge de pensée et d'humanité. (Je pense au Prométhée d'Eschyle ou à l'Oedipe de Sophocle.) Platon fournirait quelques pages de l'Apologie ou du Phédon (l'émouvante scène finale!); peut-être quel-

que mythe ou quelque malicieux et pénétrant portrait (Socrate); une page de dialogue pour initier à la méthode.

Qu'on ne voie pas dans ces propositions le désir incomplètement camouflé de surcharger encore les programmes et de gaver encore les élèves. Ce que je propose n'est pas plus difficile que ce qu'on lit déjà en I^{er}. Si je n'approuve pas la méthode des lectures hachées, sans suite, et qui ne laissent dans l'esprit qu'un vague caléidoscope, je pense aussi que trop de temps consacré d'une façon ininterrompue à un même auteur conduit fatalement sinon à la satiété, du moins à un certain manque d'intérêt. Si l'on interrompait la lecture d'Homère pendant quelques mois qu'on consacrerait à Eschyle ou à Sophocle, si de même on lisait une Philippique de moins pour s'occuper un peu de Platon, où serait le mal? Les élèves compléteraient leurs connaissances de la langue et de la littérature grecques par la lecture d'auteurs qui ne comptent pas seulement parmi ce que la Grèce a produit de plus pur, mais dont l'influence ne cesse de rayonner dans la littérature et dans la pensée occidentales.

Pour le latin, nos élèves ignorent moins d'œuvres de premier plan. Tout au plus penserais-je à ajouter quelques extraits de Pline, de Sénèque ou de St. Augustin, et, pour la IV^e, à des récits anecdotiques et moraux tirés des œuvres de Cicéron (Georgin en a d'excellents; les programmes français les prévoient pour la IV^e), cela nous changerait un peu de la rengaine guerrière de César. Evitons que l'antiquité classique n'apparaisse trop sous le signe de Mars.

Et puisque nous avons Georgin, pourquoi ne pas laisser au professeur plus de liberté dans le choix des extraits qu'il entend traduire? Il y a évidemment un certain fond classique qu'on expliquera toujours; mais suivant la classe, on pourrait admettre une certaine variété; et les professeurs échapperaient à la monotonie des explications répétées année par année.

Il me reste de mes études, même supérieures, une impression: Le grec, ou le latin, ne se lit pas; cela se déchiffre péniblement, et se traduit ensuite. On explique toujours des textes qui dépassent un peu le niveau de l'étudiant. Je ne m'élève pas contre une contrainte nécessaire, contre une tension de l'esprit qu'engendre la résistance de la matière. Mais peut-être pourrait-on joindre pour chaque classe aux textes difficiles, déchiffrés, traduits, étudiés et commentés à fond, d'autres pages de lecture courante, qui donneraient à l'élève le sentiment de ses forces et du progrès réalisé, et qui permettraient de consacrer plus de temps au commentaire littéraire; l'élève perdrait la pénible impression d'un travail toujours vain, puisqu'au moment où il commence à comprendre, on lui propose des pages qu'il ne comprend plus. On lirait ainsi des textes d'une façon plus rapide, et le sentiment de la langue, de ses tournures et de son

rythme en serait sans doute fortifié, en même temps que disparaîtrait l'impression que les langues anciennes ne sont là que pour être traduites. Il va sans dire que les textes difficiles à déchiffrer, à expliquer et à traduire garderaient la prépondérance.

Certaines pages, enfin, pourraient être lues dans des traductions. Chaque fois qu'il faudrait faire le joint entre des passages intéressants séparés par des pages soit trop ennuyeuses, soit trop difficiles, on résumerait ce qui est ennuyeux, on lirait dans des traductions ce qui est difficile. César et Xénophon p. ex. contiennent beaucoup d'épisodes de moindre intérêt, et la succession de scènes semblables risque d'effacer les grandes lignes. Des épisodes sail-lants, lus et commentés à fond, suffiraient pour la connaissance de ces auteurs.

Mais surtout, je sais très bien que l'efficacité d'un cours dépend de la valeur du professeur. J'ai connu et je connais d'excellents animateurs. Et je termine par un vœu: Qu'ils soient mis dans les meilleures conditions pour donner le meilleur d'eux-mêmes. Qu'on ne les emploie pas trop en dehors de leurs spécialités. Qu'on ne les charge pas de trop de classes surpeuplées (ou plutôt: qu'on trouve au plus vite une solution pour faire disparaître ces classes) et qu'on fasse confiance à leur conscience professionnelle, sans réglementer leur activité d'une façon trop pointilleuse.

E. LUDOVICY.

Quels textes faut-il expliquer?

Tout professeur chargé du cours d'explication française dans nos classes inférieures poursuit une double tâche: enseigner la langue et éveiller l'intelligence. Mais en présence de ce petit monde turbulent, distrait, incapable de fixer son attention sur un objet qui ne sollicite pas tout son intérêt, la tâche est souvent ardue. Impossible de répondre à toutes les attentes qui se dessinent déjà dans ces jeunes têtes. Aussi ai-je cru bon de leur soumettre le questionnaire suivant, afin de dégager l'intérêt qui anime la moyenne. Car les extrêmes dans une classe ne pouvant faire pencher la balance, hélas, c'est à l'élève moyen que le cours doit nécessairement être adapté.

Voici ce questionnaire auquel les élèves ont répondu, par écrit, à tête reposée, et en motivant leur «vote»:

	IV ^e Ind. (16 rép.)	VI ^e gym. (33 rép.)	Ve Ind. (29 rép.)	Ve lat. (27 rép.)	TOTAL
I.					
Préférez-vous les morceaux de français dans lesquels :					
a) les héros sont de jeunes garçons comme vous ou	12 oui	11 oui	22 oui	17 oui	62
b) les héros sont de grandes personnes, des adultes ?	4 oui	22 oui	7 oui	10 oui	43
II.					
Préférez-vous les histoires qui se passent					
a) dans un milieu (famille, école, paysage etc.) qui ressemble au vôtre, ou	10 oui	—	8 oui	5 oui	23
b) dans un milieu que vous ne connaissez pas, ou presque pas ?	6 oui	33 oui	21 oui	21 oui	82
III.					
Préférez-vous					
a) les histoires imaginaires, les récits inventés (contes de fées p. ex.) ou	3 oui	6 oui	6 oui	—	15
b) récits tirés de la vie réelle, des événements qui sont vraiment arrivés ?	12 oui	27 oui	23 oui	27 oui	80
IV.					
Préférez-vous					
a) les histoires d'aventures ou	13 oui	33 oui	28 oui	14 oui	88
b) d'autres histoires ?	3 oui	—	1 oui	12 oui	17
V.					
Préférez-vous					
a) un poème ou	6 oui		11 oui	6 oui	23
b) un morceau en prose ?	10 oui		1 oui	21 oui	49

Il est évident que je ne propose guère cette statistique comme barème exclusif pour la rédaction éventuelle (je la crois absolument nécessaire; nos manuels actuels s'adressant à des Français déjà familiarisés avec une langue) d'un manuel fait par des professeurs luxembourgeois. Mais on ne pourrait pas ne pas en tenir compte. Je n'ignore pas que c'est un défaut pédagogique que de permettre aux élèves de glisser sur la pente de la paresse, de la facilité. L'école n'est pas un terrain de jeu où tous les instincts et désirs peuvent librement se déchaîner. Mais comme, dans la division inférieure, le but essentiel est de familiariser les élèves avec la langue étrangère, n'hésitons pas à faire de leur intérêt notre complice, notre aide. Mais gardons-nous de tomber dans le ridicule de leur prêter une mentalité trop enfantine, trop naïve (vous devriez savoir la façon désinvolte dont ils ont fait le procès de ce pauvre Julien de Bruno!), ou bien encore de leur supposer des penchants qui ne sont que les nôtres. Ainsi on pourrait s'étonner de voir leur peu d'intérêt pour les récits imaginaires qui cependant semblent être créés pour eux. Or,

les uns en ont lu étant plus jeunes et en sont donc rassasiés, les autres trouvent déjà que «la vie est le meilleur des poètes» (sic).

Alph. AREND.

Le français par le latin, oui. Le latin par le français, pourquoi pas ?

Une des raisons qu'on aime à invoquer en faveur du maintien de la langue classique, c'est son utilité dans l'étude et dans l'intelligence du français. On ne peut en effet pas méconnaître la ligne directe qui mène du latin importé et popularisé dans les Gaules à la langue des Français d'aujourd'hui. Et ce n'est pas leur moindre fierté que de compter parmi les peuples latins que les heureux rivages de la Méditerranée ont dotés de la plus généreuse des civilisations. Aussi y a-t-il belle lurette jusqu'au moment où le Français reniera la langue d'où découle la sienne et qui lui a infusé la belle ordonnance, la précision métallique et la limpide clarté qui distinguent le Verbe de Racine et de Pascal. Pour nous autres, Latins d'adoption, le latin n'est-il pas beaucoup plus nécessaire pour démonter le ressort intérieur de la phrase française ou pour illuminer l'étymologie souvent tortueuse d'un mot ?

Le français par le latin, cette formule ne se discute plus. Ce qui ne veut point dire toutefois que chez nous elle soit mise en œuvre. Il s'en faut. Accidentellement un professeur tente des rapprochements, mais se heurtant chaque fois chez les élèves à la manie (enseignée) de ne voir le latin qu'à travers l'allemand, bientôt il abandonne la lutte. Dans les classes supérieures où enfin le français est devenu la langue véhiculaire en latin, malheureusement l'étude de la grammaire et de la syntaxe est théoriquement terminée. Or, c'est pendant les années où les élèves attaquent de front l'étude des formes et de la structure de la phrase tant du français que du latin, qu'il fallait rendre possible cette interprétation aussi salutaire que naturelle de ces 2 langues parentes.

Loin de moi l'idée de contester ou d'amoindrir le droit de cité de l'allemand. Mais il me semble pour le moins bizarre que la langue qui préside à la formation du français ne soit pas étudiée en ce même français, mais dans une langue étrangère. Qu'on ne vienne pas répéter que le latin et l'allemand se ressemblent en ce qu'ils ont tous les

deux des cas flexibles et qu'ils permettent, en conséquence, sans altération de sens, le phénomène de l'inversion! Car ne nous faut-il pas, afin de saisir le sens d'une période, en «faire la construction», la reconstruire et la mettre dans un ordre qui est précisément l'ordre logique d'une phrase française?

Quant à la concordance entre le vocabulaire latin et celui du français, quant à la similitude des règles syntactiques, ai-je besoin d'entrer dans ces détails devant un aréopage de gens de la profession? Toujours est-il que le professeur, chargé en une seule classe des cours de latin et de français, trop souvent constate que ces cours vont de pair et que les termes, s'il pouvait se servir du français, sont identiques dans les 2 leçons.

Mais j'entends déjà le latiniste: «Eh, à la difficulté du latin, vous voulez ajouter la difficulté du français!» J'avoue qu'au début le train ne serait pas rapide, et peut-être une heure de français ajoutée au détriment des leçons de latin ferait notre affaire. Mais — et je n'en démords pas — nos élèves, une fois en possession de la terminologie essentielle, auraient vite fait de rattraper le retard et se trouveraient bientôt à l'aise dans deux domaines qui se suppléent et s'expliquent et s'éclairent l'un l'autre. Certes, on pourrait, en quelques avertissements préliminaires, indiquer les règles essentielles selon lesquelles le changement du latin populaire en français s'est opéré. Ce qui ne serait pas préjudiciable à l'intelligence du génie d'une langue.

D'aucuns pourraient rétorquer que les futurs professeurs de latin, arrivant dans les Universités allemandes, se verraient pris de court, devant une terminologie qui n'est pas celle à laquelle on les a habitués. Or, actuellement, nos étudiants qui vont en France sont logés à la même enseigne. Le malin me dira que nous avons inventé l'œuf de Colomb: le latin en allemand dans les classes inférieures et le latin en français dans la division supérieure. Deux mouches à la fois, n'est-ce pas? Permettez-moi d'opiner que ce changement de plan, ce décalage entre la III^e et la IV^e ne sert qu'à embrouiller et à pimenter d'un raffinement de cruauté les difficultés que comporte l'étude d'une langue. Nos études de latin en pâtissent, certainement. Ce système de satisfaire tout le monde et son père n'est qu'un compromis, et comme tel, une fausse solution. *)

Alph. AREND.

*) Cette question que je n'ai la prétention ni d'avoir inventée ni d'avoir épuisée, je ne l'ai remise sur le tapis qu'afin de créer un mouvement d'opinion qui un jour nous amènera la solution souhaitée, aussi logique qu'utile.

Universalgeschichte u. Nationalgeschichte

Fustel de Coulange sagt irgendwo, Geschichte diene zu nichts. Er wollte damit eine objektive, streng wissenschaftliche Geschichtsauffassung definieren, nach der Geschichte einfachhin das Wissen um die Vergangenheit vermitteln soll. Geschichte ist nach ihm nicht dazu da, ein politisches System oder selbst einen berechtigten Patriotismus zu rechtfertigen und historisch zu unterbauen, weil eine solche zweckbestimmte Geschichtsbetrachtung die historischen Akten fälschen müsste; sie müsste nämlich diese Tatsachen in einen von vornherein bestimmten, persönlich gefärbten Ideengang einordnen und dafür auf objektive Wahrheit Verzicht leisten. Wissenschaftliche Geschichtsdarstellung soll so weit wie möglich absehen von systematischen und geographischen Rahmengebilden. Auf keinen Fall darf der Wissenschaftler sein Interesse beschränken auf einen kleinen Teil der Erde unter der Begründung, dieser Flecken Erde sei sein Vaterland.

Diese streng wissenschaftliche Geschichtsbetrachtung förderte die Kenntnis der historischen Ereignisse ganz gewaltig, sie war aber nur selten imstande von einer Periode ein gut vorstellbares Bild zu geben und so den lebendigen Sinn für die Vergangenheit auszubilden. Es fehlt eben in den Augen des geschichtlich interessierten Laien und besonders der Schüler zu sehr das «Tua res agitur» als dass sie davon innerlich berührt würden. Als Reaktion gegen die «vorurteilsfreie» Geschichtsbetrachtung, pries man deshalb wieder eine «volksnahe» Darstellung der Geschichte, die das Volk, die Nation nicht mehr als lästigen Rahmen empfindet sondern als eine Ganzheit, in die der Einzelne gliedhaft eingeordnet ist. Alles Geschehen ist nur dann wichtig, wenn es sich irgendwie einordnen lässt in die grosse Linie der Entwicklung der Nation.

Die Schule kann dieser grundlegenden Einstellung der Geschichtswissenschaft gegenüber nicht gleichgültig bleiben. Sie hat im modernen Staat eine so überragende Bedeutung erlangt, dass sie fast allgemein als die einzige Vermittlerin des Wissens empfunden wird; sie ist jedenfalls die Stätte zielbewusster Bildungsarbeit in Unterricht und Erziehung. Der Geschichtsunterricht im besondern soll der Jugend eine wissenschaftlich einwandfreie, wenn auch nicht erschöpfende Kenntnis der historischen Tatsachen vermitteln und auf diese Weise ihr Interesse für ihre späteren Aufgaben als Staatsbürger wecken.

An unsern mittleren Lehranstalten allerdings erscheint der Geschichtsunterricht, soweit man die Handbücher als massgebend für die Stoffbehandlung ansehen darf, als ein hilfloses Petrefakt.

Von einem pseudo-universalen Standpunkt aus sollen die Schüler während drei Jahren die Weltgeschichte so nacherleben, wie ein preussischer Gelehrter um das Jahr 1930 sie darstellen konnte. Dabei sind für unsere Verhältnisse die paar Schiefheiten, die gewöhnlich auf allen Bänken schallendes Gelächter hervorrufen, weniger gefährlich als die ganze Anlage des Buches. Nicht Ludwig XIV. wird in den Vordergrund gedrängt in der Periode der französischen Vorherrschaft sondern der Grosse Kurfürst von Brandenburg und neben Friedrich II. verschwindet Maria-Theresia fast vollständig. Es wird dem Geschichtslehrer dadurch beinahe unmöglich, die gleichzeitigen Tatsachen der luxemburgischen Geschichte in ihrer vollen Bedeutung hervortreten zu lassen. Die belgischen Handbücher des zweiten Zyklus bieten wenigstens den grossen Vorteil, diejenigen Zeitabschnitte gründlicher zu behandeln, die auch für die Geschichte Luxemburgs die wichtigeren sind. Gliedert man aber regelmässig die Ereignisse der Nationalgeschichte an, so werden Lehrer und Schüler den etwas persönlichen Eindruck nicht los, als ob hinter jeder Periode der Weltgeschichte noch eigens mit der Nationalfackel herumgeleuchtet werden müsse, und zudem stellt sich das Resultat jedesmal als unwesentlich für die Entwicklung der Weltgeschichte heraus. Auf seinen universalen Standpunkt kann und wird besonders ein humanistischer Studiengang nie verzichten. Will man aber die Universalgeschichte unserer Jugend nahebringen, muss auch die Heimatgeschichte organisch in die ganze Studienordnung eingefügt werden. In unserm Staate leben diese jungen Menschen, in seinen Dienst tritt später ein Teil von ihnen, die andern werden fast alle innerhalb seiner Grenzen ihre dauernde Heimat finden und deshalb als Staatsbürger unmittelbar mit seinem Wohl und Wehe verbunden sein. Dieser Staat ist es letzten Endes allein, der unser Volkstum gerettet hat und der wohl auch für die Zukunft die einzige Sicherheit für dieses Volkstum bietet. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Jugend diesen Staat besser kennen lerne, und es genügt nicht, wenn zur grossen Weltgeschichte luxemburgische Geschichte als eine «Sammlung von Merkwürdigkeiten» hinzutritt.

Prof. P. Biermann hat nachgewiesen, dass die Geschichte der Heimat schon für den Unterricht der allgemeinen Geschichte von grossem Nutzen sein kann. Es ist ohne weiteres klar, dass die Heimat einen hohen Bildungswert bereits dadurch besitzt, dass sie bei der Darstellung typischen Lebens, beispielsweise der Bauern und der Ritter im Mittelalter, gerade wegen der Nähe der angeführten Beispiele eine lebendige Anschauung vermittelt; dass sie an Naheliegenderes anknüpfen kann, um allmählich das Fremde anzugliedern und es so zum festen, geistigen Besitz zu machen. So ist Heimatgeschichte ein vortreffliches Hilfsmittel zur Erlangung und Verarbeitung von Wissen.

Allerdings erschöpft diese methodische Einstellung nicht den ganzen Wert, den die Geschichte unserer Heimat haben kann. Diese Geschichte darf nicht einzig und allein dazu benutzt werden, die Erarbeitung von Wissensstoff zu erleichtern; die Heimat bedeutet für uns ausserdem das kleine Stück Erde, das uns wie kein anderes vertraut ist, dessen Geschichte wir nicht nur mit dem Verstand begreifen, sondern nacherleben, nachfühlen mit unserm ganzen Wesen. So kann die Geschichte unsers Landes nur wirken, wenn sie in einem systematischen Kursus dargelegt wird. Und wie ein guter Freund, den wir nach jahrelanger Trennung wiedersehen, und der uns sein Leben erzählt nur die wichtigsten Abschnitte hervorhebt und unbedeutende Einzelheiten nicht beachtet, so sollen auch bei dieser ersten Einführung in die Geschichte unsers Volkes vor allem die grossen Entwicklungsstufen, und die Einflüsse, die sich auf diese Geschichte entscheidend ausgewirkt haben, dargelegt werden. Das ist wohl der Grundsatz der bei der Auswahl des Stoffes ausschlaggebend sein muss. Raum für diesen neuen Kursus gewinnen wir durch die etwas weniger eingehende Behandlung der Allgemeingeschichte, nicht aber dadurch, dass wir «für uns belanglose Zeiten der Weltgeschichte wegstreichen oder kurz abtun,» ich denke beispielsweise an die Reformation, denn Luxemburg ist zu klein, als dass es von seinem Standpunkt aus eine Umwertung der einmal bestehenden Einschätzung geschichtlicher Ereignisse vornehmen dürfte; eine solche Darstellung wäre, offen gesagt, «Geschichte aus der Froschperspektive.»

Auch ein anderer schlimmer Fehler lässt sich bei einem systematischen Kursus leicht vermeiden. In der Geschichte des Mittelalters beispielsweise ist das Erste, das Einfache bestimmt nicht die Geschichte der kleinen Grafschaft Luxemburg, sondern die Geschichte des Kaisertums, in die sich die Geschichte unsers Landes einfügt, von der sie erst Sinn und Bedeutung empfängt. Will nun ein Handbuch zugleich mit der Weltgeschichte luxemburgische Geschichte darlegen, so müssen die Schüler zunächst belehrt werden über die Reichsgeschichte, danach über die gleichzeitige Geschichte Frankreichs und zuletzt müssen die Rückwirkungen dieser Ereignisse auf unser Land festgehalten werden. Hier liegt eine schlimme «Verfrühung» vor, ein Missbrauch, den die neuere Geschichtsmethodik nachdrücklich bekämpft. Der Quintaner muss sich erst die Elemente geschichtlichen Wissens aneignen, er ist noch nicht imstande, Geschichte im Sinne eines «genetischen Ablaufs der Dinge» zu verstehen. Genetische und vor allem vergleichende Geschichtsbetrachtung setzen ein reifes, geschichtliches Verstehen voraus, das erst die Frucht langjähriger, historischer Bildung sein kann. Diese Erfahrung kann man, wie Ulrich Peters nachgewiesen hat, aus der Entwicklung der Geschichtswissenschaft selbst ent-

nehmen, wo auch die genetische Auffassung erst das Resultat einer langen Arbeit war. Es wird vom Schüler eine Arbeit verlangt, der er in jenem Alter noch nicht gewachsen ist.

Soll das Wissen um die Geschicke unserer Heimat wirklich fruchtbringend sein, so müssen alle Vorbedingungen für ein gutes Verständnis geschaffen werden. Der gelegentliche Unterricht während der drei ersten Studienjahre findet seine Berechtigung darin, dass er den späteren systematischen Kursus vorbereitet. Er müsste allerdings besser organisiert sein, vielleicht auf der Basis von kleinen Schülerheften, die nicht einfachhin Daten und Tatsachen unserer Nationalgeschichte aneinanderreihen, sondern daneben auch Auszüge aus wissenschaftlichen Werken, die die Geschichte unsers Landes zum Gegenstand haben, geben. So könnte man eine abgeschlossene Periode der Heimatgeschichte an die gleichzeitigen Ereignisse der Weltgeschichte anschliessen und so den Schülern die grosse Linie der Entwicklung unserer Geschichte nahebringen. Damit aber dieses Bild sich abrunde, damit die Schüler auch die Eigenart unserer Geschichte erfassen, soll der gelegentliche Unterricht ergänzt werden durch eine systematische Einführung, die sich mit zwei Schulsemestern begnügen könnte, wenn sie wirklich in vieler Hinsicht nur eine Wiederholung wäre. Es wäre also für einen solchen Kursus nur ein Minimum von Unterrichtsstunden nötig, und auch das Programm würde nicht stärker belastet.

Die humanistische Bildung und mit ihr der Geschichtsunterricht stellen sich als vornehme Aufgabe, die gebildete Jugend zu begeisterten Verteidigern der Errungenschaften abendländischer Kultur heranzubilden gegen die Mächte der Barbarei, die immer wieder unsern alten Kontinent bedrohen. Die Nationalgeschichte soll sie zu Schützern der Heimat machen. Die Heimat ist heute bedroht durch den unerbittlichen technischen und wirtschaftlichen Fortschritt. Vergangene Jahrhunderte haben den Zusammenhang mit dem Denken und Fühlen der Vorfahren besser gewahrt. Die moderne Zeit hat alles vernichtet, was ihr im Wege stand, sie hat die Umgebung der Menschen so vollständig verändert, dass unsere Grossväter sich nicht mehr zurechtfinden würden, sie hat entwurzelt, gleichgeschaltet über die Landesgrenzen hinaus. Es ist eine Pflicht der Bildung gegenüber der Heimat, dass sie das Bodenständige erhalte und damit das wahre Bild der Heimat rette. Erst dann wird die Heimat ihre wohlthätigen Wirkungen ausüben können, wenn wir sie wirklich kennen, wenn sie in ihrer vollen Schönheit vor uns steht. Dann erst wird der Geschichtslehrer seine Aufgabe wohl so zusammenfassen dürfen: Dienst am Volke und dadurch Dienst an der Menschheit.

H. KOCH.

Wirtschaftslehre im Rahmen unseres Mittelschulprogrammes

Es ist eine bekannte Tatsache, dass die weitaus grössere Zahl unserer Mittelschüler, nach Ablegung ihrer Reife- oder Fähigkeitsprüfung, in den Staatsbetrieben, in Handel und Industrie ein Unterkommen sucht.

Nachdem der junge Mensch im Alter von 20 Jahren die Schule verlassen hat, sieht er sich einer Welt gegenüber, in der er sich gänzlich fremd vorkommt. Es mangelt ihm sehr häufig an sicherem Wissen für praktische, grundlegende Dinge, ohne die eine Orientierung im Gewirr des Werdens und des Seins nicht möglich ist. Wertvolle Beziehungselemente fehlen ihm.

In der Tat, das Oekonomische, von dem man in der Schule nichts gelernt hat, greift immer, in irgend einer Form, in das Leben bestimmend ein. Wie kann daher der Abiturient in dem heutigen Wirrwarr des wirtschaftlichen Geschehens sich zurecht finden? Mit Bedauern muss er feststellen, dass er mit seiner guten Allgemeinbildung nicht viel anzufangen weiss, dass eine allgemein wirtschaftliche Erziehung ihm mehr von Nutzen wäre als manches Fach, mit dem er sich jahrelang abmühte. Mit einer gewissen Erbitterung denkt er an die lange Schulzeit zurück und fragt sich unwillkürlich, was zum Beispiel die vielen Lateinstunden ihm für das praktische Leben nutzen werden.

Des öfteren haben wir festgestellt, dass junge Leute der oberen Klassen für politische sowie für wirtschaftliche Fragen viel Interesse bekunden. Diese psychologische Tatsache ist ein besonderer Grund, um eine Verkoppelung von wirtschaftlicher Erziehung mit einer nationalpolitischen herbeizuführen. Wenn dem nationalpolitischen Element, wir denken hier besonders an Geschichte und Staatslehre, zukünftig in der Erziehung eine grössere Rolle zukommen soll, so muss auch das wirtschaftliche stark mitherangezogen werden. Die Wirtschaftslehre wird bei der Bearbeitung dieser Aufgabe eine sehr wichtige Rolle spielen, umsomehr, als grade die heranwachsende Jugend in eine Zeit hineinkommt, wo grössere, einschneidende soziale und ökonomische Strukturreformen sich vollziehen.

In den letzten Jahren hat sich in begrüssenswerter Weise, auch in den pädagogischen Kreisen, in besonders hohem Maße die Erkenntnis durchgerungen, dass eine Totalerziehung ohne Berücksichtigung wirtschaftlicher Faktoren undenkbar ist. Sprechen sich doch heutzutage viele Pädagogen für die Realisierung der Erziehung, für

die Anwendung des Grundsatzes der Lebensnähe, das heisst, für die Einflechtung wirtschaftlichen Gedankengutes in den Unterricht aus. Nun lässt sich aber das Studium der wirtschaftlichen Elemente in hervorragender Weise an die sinnvollen Zusammenhänge des praktischen Lebens heranführen, um so eine erzieherische Wirkung auszulösen. Denn nicht in der Mathematik oder in der Physik treffen wir den lebendigen Menschen, sondern vielmehr in seiner wirtschaftlichen Tätigkeit.

Sodann dürfen wir nicht vergessen, dass die Wirtschaft nicht, wie manche Erzieher fälschlicherweise noch annehmen, einen pädagogischen Grenzwert bildet, sondern vielmehr einen kulturellen Zentralwert. Die Wirtschaft hat nämlich durch ihre tiefreichende Verwurzelung breite Zugänge an den Sektoren anderer Kultursphären.

Unserer Ansicht nach ist es für einen jungen Menschen, der eine gute Allgemein-Bildung sein eigen nennen will, notwendig, die Begriffe der öffentlichen Finanzführung, der Sozialökonomie, die Grundlagen der Produktion, kurzum, die Elemente der Wirtschaftslehre zu kennen. Zu dieser Allgemein-Bildung gehört auch die sachliche Kenntnis der einheimischen politischen Gestaltung und ihrer geschichtlichen Entwicklung.

Die Wirtschaft ist auch Politik. Es ist deshalb im Interesse des Staates selbst, wenn die Schule mithilft an der Bildung eines klaren und besonnenen Staatswillens seiner jungen Bürger.

Was bietet nun bei uns die Mittelschule der heranwachsenden Jugend in dieser Hinsicht?

In den Programmen unserer Gymnasien findet sich keine Spur wirtschaftlicher Bildung. In den Handels- und Industrieschulen begegnen wir die Volkswirtschaftslehre nur in der Handelsabteilung. Jammerschade ist es, dass die Wirtschaftslehre in der Industrieabteilung fehlt, während dieses Fach doch an den technischen Oberkursen der Staatshandwerkerschule erteilt wird.

Es wäre für unsere Gymnasien sicher von grossem Vorteil, wenn wenigstens eine Wochenstunde Wirtschafts- und Staatslehre in der Sekunda und in der Prima aller Klassen vorgesehen wäre. Nicht von der Hand zu weisen wäre es ausserdem, wenn an den Oberkursen der Industrie- und Handelsschule eine wirtschaftliche Abteilung errichtet würde. Bedenken wir doch, dass jedes Jahr eine grosse Anzahl von Abiturienten nicht sofort eine Anstellung findet. Sie kommen dann zu den Oberkursen, die ihnen für das praktische Leben gar nichts bieten können.

Die neu zu gründende Wirtschaftsabteilung müsste pflichtmässig von denjenigen besucht werden, die später in den Staatsdienst eintreten wollen. Auf diese Weise erhielten unsere Verwaltungsbeamten eine bessere Ausbildung und eine sichere theoretische Grundlage für

ihr späteres Fortkommen. Gerade die Zukunft wird an den Staatsbeamten höhere Forderungen stellen als bisher; es ist deshalb eine Pflicht des Staates, für eine zweckmässige, moderne Ausbildung seiner Verwaltungsbeamten Sorge zu tragen.

Nicht nur für unsere Mittelschulen, sondern auch für unsere Oberprimärschulen wäre die Einführung der Wirtschaftslehre vollauf gerechtfertigt. Denn vergessen dürfen wir nicht, dass die Wirtschaftslehre zuletzt bezwecken soll, die heranwachsende Jugend zum Träger eines geschlossenen Willens zur Ordnung des Lebens und der Wirtschaft zu machen. Unsere Lehranstalten sollen deshalb die Gnade eines solchen Willens der schulentlassenen Generationen mit auf den Lebensweg geben, denn ohne diesen Willen werden wir sicher auch einmal mit in das Weltchaos gerissen werden.

Josef TROSSEN.

Gymnastique : 4

Le prétexte de cet article a été la lecture de quelques bulletins de fin de trimestre.

Quelle réalité correspond au juste à ce terme de gymnastique? A quelles causes attribuer ce chiffre insuffisant? Y verra-t-on un signe de paresse ou d'incapacité? Les parents partiront-ils en guerre contre un enseignement mal adapté, ennuyeux, inefficace et même inutile? Comment essayeront-ils, de concert avec l'école, de remédier à l'insuffisance physique de leur enfant?

Nous avons évoqué des souvenirs, vu les élèves au travail en salle ou sur le terrain, interrogé leurs maîtres, compulsé des traités, relu des historiens. Notre étonnement a été grand de voir que nos bulletins parlent encore de gymnastique, alors que cette notion surannée n'exprime plus du tout ce que l'exercice physique est rapidement devenu dans les écoles des pays de noble culture. Tous les ouvrages que nous avons consultés ont définitivement admis le terme d'éducation physique. On objectera que le nom ne fait rien à la chose. Mais la gymnastique actuellement pratiquée dans nos établissements est-elle au moins ce qu'elle doit être, c.-à-d. un contrepois efficace contre une formation essentiellement intellectuelle? Voyons d'un peu plus près ce bulletin. De la doctrine chrétienne à la géographie c'est un effort purement cérébral qu'on impose à l'élève.

Le dessin et le chant, qui n'ont en grande partie que des effets intellectuels par la façon dont ils sont enseignés, forment une transition brusque à ce qui s'appelle avec un orgueil coupable gymnastique. D'un côté trente leçons hebdomadaires de culture de l'esprit, de l'autre deux heures en tout d'éducation du corps. Le déséquilibre est flagrant et monstrueux.

Comment expliquer cet abandon du corps au profit d'une hypertrophie nuisible de l'esprit? Où trouver des raisons qui rendent compte de cette violation barbare de la nature humaine?

Nous vivons à une époque de transition. Une situation pédagogique qui ne constituait pas un trop grand désavantage il y a une cinquantaine d'années s'avoue maintenant avoir les conséquences les plus fâcheuses. L'enfant et le jeune homme aussi bien que l'adulte sont pris de plus en plus dans l'engrenage d'une vie inactive. Les machines marchent et courent pour nous. Elles bêchent à notre place, scient des rondins, manient la faux, transportent les sacs, sont autour de nous des esprits serviles à nos ordres qui nous condamnent à la paresse.

L'immense progrès intellectuel aussi nous oblige à passer plus d'heures sur les livres. Au fur et à mesure que la science se développe, les programmes s'allongent. Certains manuels qui comportaient autrefois cent pages ont maintenant doublé de volume.

Les distractions sont devenues sédentaires. Un film ne se contemple que du fond d'un fauteuil, le haut-parleur nous immobilise sur les coussins.

Tant de mouvement semble tenir en haleine le monde moderne. Il ne peut échapper à une observation impartiale que la raçon de beaucoup de vitesse est devenue une inactivité prolongée.

Nos programmes scolaires ont-ils tenu compte de ces profondes transformations? Le monde a beau être nouveau. Le bulletin envoyé au potache de 1938 ressemble étrangement à celui que nos grands-pères gardent dans leurs tiroirs.

Cependant un mouvement se dessine nettement en faveur d'une éducation du corps plus méthodique, plus générale, plus scrupuleusement organisée, plus consciente du but à atteindre et des moyens à employer à cet effet.

Où puiser des inspirations? L'Angleterre reste le pays classique de l'éducation physique. La place que lui accordent les programmes d'outre-Manche est des plus importantes. Trois heures d'étude, le matin, du moins dans certaines écoles. De 11 à 16 heures culture physique, bain, jeux, sports, repos. Le soir encore trois heures d'étude, de 16 à 19 heures. Rabelais ne préconisait pas d'autre système. Nos établissements ne sauraient prétendre tout de suite à

pareille perfection. Trop de considérations d'ordres divers nous obligeront d'avoir recours longtemps encore à des compromis.

Déjà nous sommes heureux de constater que le Conseil National d'Éducation Physique a élaboré un projet de loi qui doit être soumis prochainement à l'arbitrage suprême de la Chambre. Cette loi qui sera sans doute votée à l'unanimité servira seulement de cadre à des règlements d'administration publique ou à des arrêtés ministériels qui détermineront les modalités d'application de cette nouvelle loi.

Deux points en sont dignes d'un intérêt particulier.

1. L'éducation physique sera obligatoire jusqu'à la classe de seconde inclusivement. L'on se demandait pourquoi jusqu'ici toute éducation physique s'arrêtait net après la quatrième. La nouvelle disposition s'inspire de cette vérité banale que plus l'effort intellectuel s'intensifie au détriment de la santé, plus il faut combattre ces conséquences désastreuses pour l'adolescent à peine sorti de la crise pubertaire par une éducation rationnelle de son corps. Si pour des raisons qui nous échappent on n'a pas voulu rendre l'exercice physique obligatoire même en I^{er}, il faut au moins le rendre facultatif et donner à nos élèves de rhétorique l'occasion de se fortifier et d'assouplir méthodiquement leur corps. Tout dépendra du maître. Sa personnalité attirera les élèves et leur donnera la joie de l'exercice.

2. Si la leçon de gymnastique n'a pas donné jusqu'ici le résultat qu'on était en droit d'en escompter, c'est que les titulaires de ces cours n'avaient pas eu l'occasion d'acquérir les connaissances nécessaires à leur tâche particulièrement difficile. Toute leur bonne volonté échouait faute d'une formation complète. Ceux qui guérissent le corps humain font de longues études. La logique n'exige-t-elle pas que ceux qui ont pour mission d'entretenir ce corps en bonne santé, d'en développer la force et la souplesse soient aussi experts et aussi habiles? Si l'éducation physique doit porter ses fruits, elle ne devra plus être confiée à des maîtres de hasard.

Lors de la séance d'ouverture du Conseil supérieur d'Éducation physique, M. Bech, alors ministre de l'Instruction publique, prononça ces paroles qui sont à méditer: L'intérêt et le but spécial de tous nos cours de gymnastique et de la vie sportive dans ses multiples manifestations doit être subordonné à cet intérêt et à ce but général consistant, comme dit l'exposé d'une loi française, à donner à tout homme l'équilibre physique et moral nécessaire pour devenir un bon citoyen et fournir son maximum de rendement dans la société.

Voilà une formule qui indique la voie dans laquelle les organisateurs de notre future éducation physique auront à marcher, s'ils veulent atteindre le but visé. Tous les pédagogues me paraissent d'accord que le but de l'éducation physique doit être un contrôle intelligent exercé sur le corps et par là un moyen de libération pour

l'esprit. Education physique et intellectuelle ne s'opposent pas, ne se contrarient pas, mais doivent se compléter. Elles ne forment qu'un ensemble d'efforts éducatifs, une entreprise intelligente pour améliorer la qualité humaine qui forme la substance vivante de la société. Un spécialiste de culture physique appelle un de ses traités avec une franchise un peu brutale, mais combien juste, l'Elevage Humain.

Beaucoup restera à faire, même la loi d'éducation physique une fois votée. Des questions d'horaire, de programme, de sanction, de tenue, de locaux, et finalement de crédits susciteront des discussions véhémentes. Il y aura des résistances à vaincre, des préjugés à abolir, des parents à convertir. Une large campagne en faveur de la véritable éducation physique devra être entreprise. Peut-être faudra-t-il se résoudre à tenter toute une réforme de notre système d'éducation, pour qu'on ne voie plus ces corps mal venus et mal tenus, blottis dans les bancs de nos collèges. Il faut espérer que le moment n'est plus trop loin où l'on apprendra à l'élève à se conformer aux prescriptions hygiéniques les plus élémentaires. Alors il cultivera ses mains, il respectera ses yeux et ses dents, il sauvera sa gorge, il surveillera sa démarche, il donnera à toute sa vie moins de nonchalance, mais plus d'énergie, plus d'ardeur juvénile, plus de grâce naturelle, de vigueur souple, de franche gaieté et de manières polies.

Les quelques leçons de culture physique proprement dites, quelque savamment qu'elles soient composées, resteront toujours sans effet durable, elles ne constitueront pas un élément d'humanisme intégral, si elles demeurent une tentative isolée. Tous les professeurs devront soutenir leur collègue de l'éducation physique dans sa tâche ardue, ils en comprendront l'importance par l'étude, par l'expérience personnelle, par un échange de vues continu et une observation attentive des élèves. Ils ne le feront pas en vain. Leur enseignement en profitera. On nous parlait tant du principe de la concentration des différentes branches d'études. Jusqu'ici l'éducation physique semblait exclue de ce principe. Dorénavant elle devra avoir une certaine répercussion sur l'étude des langues, des sciences, sur l'enseignement du dessin et celui du chant. Les actes d'honnêteté, de loyauté, de persévérance, d'ardeur et de véracité dont les jeux sportifs offrent l'occasion contribueront à la formation morale des élèves.

Ceux-ci savent-ils se reposer? Les programmes leur en laissent-ils le temps? Toute la question du surmenage est à remettre sur le tapis. Comment organiser les rares loisirs que laissent aux élèves consciencieux la préparation des leçons et la confection des devoirs? De quelle façon soutenir l'initiative personnelle, pour que la liberté ne soit pas gaspillée par des efforts inutiles et même nuisibles. L'école nouvelle devra donner aux élèves la possibilité de satisfaire leur besoin de mouvement, de distraction; il est inadmissible qu'on les oblige à chercher ailleurs un moyen de cultiver le corps et de reposer

l'esprit. Déjà il s'est créé dans certains établissements moyens des sections d'athlétisme, de football et de natation, placées sous la surveillance de membres du corps enseignant. Ces sections demandent à être élargies et multipliées. A celles qui existent devraient s'ajouter tout de suite des sections de scoutisme et de tennis. Car y a-t-il des sports qui fournissent un meilleur instrument de formation à la fois physique, intellectuelle et morale?

L'éducation physique prise dans son sens le plus large, organisée d'après les données scientifiques, pratiquée par des méthodes rationnelles, voilà un problème qui requiert l'attention bienveillante et l'effort conjugué de tous les éducateurs.

A. KRIER.

Le médecin au collège

Une grave lacune dans notre système scolaire

De toutes parts on réclame la réforme de l'éducation physique. Mais d'abord, n'est-il pas plus urgent d'arrêter par des mesures d'hygiène élémentaire, la déchéance physique de notre jeunesse intellectuelle?

Il y a une hygiène mentale qu'il conviendrait de respecter un peu plus dans notre système scolaire. Que faisons-nous pour donner à nos enfants, à nos élèves des classes inférieures une méthode de travail à domicile qui leur épargne le gaspillage de forces dont souffrent parfois les plus appliqués!

Songerons-nous enfin à imiter l'exemple de l'étranger, de la France en particulier, en chargeant le professeur de diriger les travaux de préparation des élèves dans des leçons dites de travaux dirigés!

Songerons-nous enfin à décongestionner nos classes de 54 et 56 unités qui font aux élèves et aux professeurs des conditions de travail insupportables!

Est-il besoin de rappeler que la France ne tolère pas de classe au-dessus de 35 élèves; que l'Allemagne a fixé le maximum pour les classes inférieures à 40, pour les classes moyennes à 35 et pour les classes supérieures à 25 élèves? Dira-t-on que la place nous manque pour loger les élèves? Les parents toléreront-ils encore cet

entassement monstrueux d'élèves dans des salles sans air et sans soleil?

Il existe une société protectrice des animaux. Ne voudrait-elle pas étendre quelque peu sa protection sur les petits d'hommes!

Entretemps la santé de nos élèves est compromise. Aucun médecin scolaire ne met le pied dans ces classes malsaines! Les écoles primaire de la ville ont leur médecin. Ne serait-il pas infiniment plus nécessaire de veiller à la santé des jeunes adolescents qu'hébergent nos lycées et collèges pendant 6 et plus d'heures par jour et cela à l'âge le plus sensible, le plus décisif pour la santé, l'âge de la croissance et de la puberté!

Faut-il encore une fois, pour justifier les propositions les plus simples, en appeler à l'exemple des pays étrangers?

Soit! Rappelons pour notre édification et notre honte que l'idée d'une inspection médicale des écoles remonte à Lakanal qui, en 1793, prit l'initiative d'un projet ad hoc. Le médecin de lycée apparaît en France en 1803; médecin occasionnel, il est vrai, chargé seulement de visiter les élèves malades.

En 1883, J. Ferry organisa l'inspection médicale des lycées et lui assigna la tâche de veiller à la santé des élèves, la salubrité des locaux et l'observation des règles de l'hygiène scolaire.

En 1930 M. Charléty, recteur de l'Académie de Paris, a rendu obligatoire, dans les lycées, le livret sanitaire. Il définit ainsi le but de l'inspection médicale: «Protéger l'enfant, surveiller sa croissance et faire traiter les affections qui peuvent altérer sa santé!»

Les premiers essais portèrent sur les élèves internes. Chez les externes les familles manifestèrent de l'indifférence, voir de l'hostilité.

Par circulaire du 17 janvier 1930 M. Charléty lançait un appel aux chefs d'établissements de son Académie pour leur demander d'introduire un carnet de santé au moins facultatif. L'Association des parents d'élèves appuyait cette initiative par des résolutions adoptées à l'unanimité au congrès de mai 1930. Voici ces conclusions:

«Une organisation collective dans les Lycées et Collèges ne pourrait être envisagée qu'à la condition d'être limitée aux objets suivants:

1° Assurer l'hygiène intérieure des Lycées et Collèges et l'hygiène personnelle des élèves; contrôler et imposer les conditions matérielles les plus favorables pour garantir la santé des élèves et faciliter leur travail.

2° Assurer la surveillance prophylactique, enrayer les contagions.

3° Etablir et surveiller les conditions physiologiques normales nécessaires aux divers stades des élèves.

4° Organiser et contrôler l'éducation physique et sportive des élèves.

L'établissement d'un carnet de santé, destiné à rester entre les mains des familles, ne pourra être que facultatif.»

Quels ont été les résultats des premières expériences? Voici les statistiques de deux lycées parisiens:

Premier Lycée. — Examen de 289 élèves.

Groupe I. — 131 de 6 à 13 ans.

Groupe II. — 66 de 12 à 15 ans.

Groupe III. — 92 de 14 à 20 ans.

	GROUPE I 131 élèves de 6 à 13 ans	GROUPE II 66 élèves de 12 à 15 ans	GROUPE III 92 élèves de 15 à 20 ans
	%	%	%
Ouïe	3	—	6,5
Végétations	3	—	—
Amygdales	11	7	12
Dentition	20	14	10
Perméabilité nasale	7	5	4,5
Squelette et colonne vertébrale	12	10	4,5
Coeur	5	3	4,5
Poumons.	0,5	—	0,6
Hernies	9	10	6,5
Système lymphatique	35	25	3

Deuxième Lycée. — Examen de 495 élèves.

Groupe I. — 108 de 6 à 13 ans.

Groupe II. — 285 de 12 à 15 ans.

Groupe III — 102 de 15 à 20 ans.

	GROUPE I 108 élèves de 6 à 13 ans	GROUPE II 285 élèves de 12 à 15 ans	GROUPE III 102 élèves de 15 à 20 ans
	%	%	%
Troubles de la vue	6,3	7,3	26
Ouïes défectueuses.	—	1,4	—
Végétation adénoïdes	7,4	3	11
Amygdales hypertrophiées	14	14,7	11
Dentition défectueuses	14	22	53
Perméabilités nasales défectueuses	5,5	2	—
Squelette (cyphoses-scolioses)	20	26	19
Coeur (cardiopathies diverses)	6,5	0,7	6
Poumons à surveiller	6,4	1	3
Hernies	2	1	1
Altérations du système lymphatique	39	26	1

Près de 50 p. 100 des élèves examinés font de l'insuffisance respiratoire par défaut d'ampliation thoracique.

(V. Dr. Fouché, Le rôle du médecin dans les Lycées de garçons. P. 16.)

Depuis, 98 % des internes des lycées de Paris sont examinés régulièrement chaque année en octobre et en mai.

Cette médecine préventive pratiquée depuis des années en Allemagne, en Suisse, en Amérique, a porté ses fruits. En Allemagne on peut dire que la question de la tuberculose ne se pose plus dans les milieux scolaires.

L'inspection médicale que nous envisageons ne s'étendra pas seulement sur le corps des élèves, mais aussi sur le milieu et ses conditions hygiéniques. Sous ce rapport, quel champ d'action est réservé au futur inspecteur médical de l'Athénée!

Mais il y a encore les sports, il y a surtout les études et leurs conditions!

Actuellement la surveillance des sports n'existe pas. Celle des études est conférée à de jeunes stagiaires qui font leur apprentissage pédagogique. La classe est conférée à des professeurs qui se relayent à chaque leçon et qui, vu le nombre restreint de leçons qu'ils font par classe et surtout le nombre élevé des élèves, ne sont pas à même de surveiller de près leurs élèves, de les connaître tant soit peu!

Qui aura l'idée et le temps de s'occuper des conditions individuelles dans lesquelles travaille chaque élève! Qui pourra s'informer des causes, souvent physiologiques, de la paresse, de la distraction, de la fatigue intellectuelle des élèves! (cp. Dr. Gilbert Robin: La fatigue intellectuelle chez l'enfant. Monde médical, septembre 1932).

Est-il besoin de réunir de nombreux arguments pour prouver que nos élèves ont besoin, à côté des maîtres qui les instruisent et forment les esprits, des maîtres de santé qui aident à former le corps.

Nous soumettons à notre Ministre de l'Education nationale (tel est le titre qu'il mérite) ces suggestions que nous voulons résumer en quelques propositions concrètes:

- 1) Charger un médecin de l'inspection de nos lycées: locaux, horaires et élèves (ceux-ci à titre facultatif).
- 2) Introduire le bulletin de santé et d'éducation physique à mettre entre les mains des parents.

Ne laissons pas aux pays de dictature le privilège d'une jeunesse saine et vigoureuse qui garantit la force et la santé de la nation entière.

P. FRIEDEN.

Nos bibliothèques scolaires

Depuis quelque temps le ministère de l'Instruction publique s'occupe intensément du problème des bibliothèques scolaires. Nous saluons avec joie cette préoccupation pédagogique de nos dirigeants et nous nous plaisons à apporter la collaboration de l'Association à un problème dont la complexité et la difficulté n'échappent pas aux éducateurs.

Un grand pédagogue français, M. Pradel, vient de publier un «crédo de la lecture» que nous aimons à mettre en exergue aux études qui suivent sur les bibliothèques scolaires et la lecture privée.

«Je crois que la lecture est la nourriture morale de l'âme et que les doctrines font les hommes.

Je crois que le tempérament intellectuel se forme comme celui du corps par les mets qu'on lui sert.

Je crois qu'il est impossible au plus fort caractère de résister toujours à une lecture du même genre.

Je crois qu'un mauvais livre est un ami corrompu et corrompteur.

Je crois que les mauvaises lectures sont aussi pernicieuses à l'âme que le poison au corps.

Je crois que certaines lectures ôtent au caractère sa gravité, à la vie son sérieux, au cœur sa pureté, à la volonté sa force.»

P. F.

Die Reform der Schülerbibliotheken

«Die Schülerbibliothek darf nicht mehr etwas sein, das, wie bisher, neben dem Unterricht sein Leben fristen konnte. Sie muss als integrierender und wichtiger Bestandteil des Unterrichtes aufgefasst werden.» Dies war die Hauptforderung, die J. B. Ensich 1905 in seiner Programmarbeit der Industrie- und Handelsschule von Esch erhob.

Das 10. Bulletin der Verwaltung für mittleren und höheren Unterricht drückt sich unterm 26. Juni 1913 über dieselbe Frage folgendermaßen aus: «Messieurs les directeurs, l'instruction du 15 février 1886 assigne à la bibliothèque des élèves un double but: *compléter* à l'aide de la lecture privée *l'enseignement* donné en classe et détourner les élèves d'une lecture frivole, immorale, en leur offrant des livres sérieux, intéressants, récréatifs en même temps qu'instructifs.

Considérée au premier point de vue, cette institution *forme une partie intégrante du système d'enseignement* et mérite, de ce chef, toute la sollicitude des facteurs intéressés.»

Demnach wäre bereits 1886, also volle 10 Jahre, bevor Wolgast sein Buch «Das Elend unserer Jugendliteratur» herausgab, bei uns behördlicherseits, eine Forderung wenigstens dem Buchstaben nach anerkannt gewesen, die jedoch bis heute in nur sehr geringem Masse erfüllt werden kann.

Diese Frage weckt nun in letzter Zeit wieder vielseitiges Interesse. Erwähnen wir nur kurz zwei Thesen, die in den beiden letzten Jahren zum praktischen Examen für Professoren eingereicht wurden: Theo Schroeder: «Die kursorische Lektüre im Englischen auf den oberen Klassen unserer Gymnasien»; Abbé Elcherodt: «La lecture privée dans le plan constructif d'éducation secondaire.» In einem klaren Bericht an die Regierung hatte Prof. Frieden, Leiter der Landesbibliothek, auf den Ernst und die Wichtigkeit des Problems hingewiesen und einschlägige Vorschläge zu dessen Lösung gemacht. Darauf hatte die Professorenkonferenz des Athenäums letztes Jahr angeregt, die Reform der Schülerbibliothek daselbst zu beschleunigen. Im Herbst 1937 ernannte nun der neue Unterrichtsminister je eine Kommission für Deutsche und Französische, welche die Vorarbeiten zur Lösung dieser Frage für alle Mittelschulen leisten sollen.

Allgemein genommen ist die Lage folgende: die Kunsterziehungsbestrebungen, die Jugendschriftumsbewegung, die gemässigte und vertieftere Auffassung der Arbeitsschule und schliesslich auch die

Ideen der Jugendkunde trugen dazu bei, dass viele Pädagogen die Aufgabe der Schülerbibliothek klarer und tiefer sahen; aber in Wirklichkeit gilt das Lesen von Büchern noch oft als blosser Unterhaltung, und dieser Auffassung genügte das System der Leihbibliothek. Eine neue Arbeitsweise würde ferner an Lehrer und Schüler noch grössere Anforderungen stellen als bisher, und so sind überladene Programme, überlastete Lehrer und Schüler die Haupthindernisse zu dieser Reform.

Und dennoch, wenn man diese Uebel an der Wurzel fasste und jeden unnützen Balast abwürfe; wenn Unterrichtsbehörden und Professoren die Lösung dieses Problems einige Jahre hartnäckig anstrebten, dürfte es bei uns nicht schwer sein, eine wirkliche Besserung zu erzielen, und zwar endlich nicht bloss auf dem Papier, sondern in Wirklichkeit.

Da die Schülerbibliothek am Gymnasium in Luxemburg durch die Macht aussergewöhnlicher Umstände in ziemlich trostlosem Zustande ist und hier zugleich mit dem neuen Gebäude auch ein idealeres System für Schülerbibliotheken eingeführt werden könnte, berücksichtigen diese und die darauffolgenden Ausführungen fürs Deutsche vielfach die hiesigen Zustände besonders. Für die anderen Schulen lässt sich dann leicht herauslesen, was dort im Rahmen der Möglichkeit geändert werden soll.

Vorschläge :

1. *In jedem Klassensaal soll sich ein Bücherschrank befinden.* Sind die Säle ungeeignet, so werden die Gänge zur Aufstellung der Büchereien benutzt.

2. Die Bücher sollen in 3 Kategorien eingeteilt sein: *unterhaltend, wertvoll, sehr wertvoll.* Auf je 30 Schüler kommt ein Buch, das nur unterhaltend ist, auf je 15 ein wertvolles Buch, auf je 10 Schüler ein sehr wertvolles Buch. So wird es z. B. möglich, dass ein sehr wertvolles Buch für die 220 Quintaner aus Luxemburg in 22 Exemplaren vorhanden ist, anstatt in einem einzigen, und es kann geschehen, dass alle Schüler es lesen. Man räume doch wenigstens in der Schülerbibliothek mit dem geistigen Materialismus auf, der das minderwertige Buch mit dem wertvollsten auf gleicher Stufe behandelt. In einem Katalog für Schülerbibliotheken der Stadt Zürich kann man lesen, dass ein Buch mit 75 Exemplaren vertreten ist, ein anderes mit 60, einem mit bloss zwei.

3. Die Bücher sind nach Fächern geordnet: Religion, Geschichte, Kunst, Deutsch, Französisch, Englisch, Wissenschaften, Geographie, physische Erziehung.

4. Der Bibliothekar stellt die Bücher den Einzelklassen zu, wo die Fachlehrer sie an die Schüler verteilen, indem sie deren Wünsche, Eigenarten und Befähigungen berücksichtigen.

5. Jeder Schüler gibt *wenigstens eine, aber höchstens drei schriftliche Arbeiten* im Jahr über eines dieser Bücher ab; diese Arbeiten zählen als Aufsatz; die geeignetsten werden zu gemeinsamen literarischen Besprechungen in der Klasse verwertet.

6. Es ist für die unteren und oberen Klassen *je ein Lesesaal zu schaffen*, wo Jugendzeitschriften und solche Bücher, die die Schülerbibliothek ergänzen, während der freien Stunden und Nachmittage zur Lektüre aufliegen.

7. Das gute Buch erfüllt seine Aufgabe besonders während der Ferien; deshalb werden die Schüler vor den Ferien zwei Bücher entleihen können; *während der grossen Ferien ist die Bücherstelle alle vier Wochen* einmal geöffnet.

8. Jede Klasse hat das Recht, *eine gemeinsame Kasse zu gründen*, aus der die Schüler mit eigenen finanziellen Mitteln Bücher aus der offiziellen Liste für die Bücherei ihrer Klasse kaufen dürfen. Der Beitrag beträgt 5 Sous monatlich, bleibt aber freiwillig.

Kleine Vergehen gegen die Ordnung des Schulbetriebes sühnen die Schüler gern durch ein Geldopfer, da so ihre Strafe augenscheinlich einen praktischen und doch tiefen Sinn erhält. Es ist ein freudiger Stolz für sie, gemeinsam ein Buch zu kaufen, es ein Jahr lang als Eigentum zu behalten und es dann als ein geistiges Vermächtnis an die nächsten Klassen ihres Namens weiterzugeben.

Das Buch der Schülerbibliothek

«Nur durch das Morgentor des Schönen
Drangst du in der Erkenntnis Land.»

Schiller.

Eine Bücherei, die als enger Bestandteil der Klassenarbeit wirken soll, hält mehr auf Niveau, auf inhaltlich Wertvolles, das in grosser Form dargeboten wird, als auf Vielheit oder gar Vollständigkeit. Es braucht also nicht jedes Buch vorhanden zu sein, das für die Jugend geeignet erscheint, nicht jede Modeneuheit mitgemacht zu werden, die in 5 Jahren schon wieder abgestossen wäre. Man treffe die Auslese im Hinblick auf Wesentliches, Representatives und Bestes! Von dieser Grundlage aus lernt der Leser leicht, alles Nebensächliche beurteilen und auch *die* Spitzenleistungen der Literatur später wirklich geniessen, wozu ihm in diesem Alter noch die Reife abgeht.

Der Jugendliche befindet sich nämlich, was die körperlichen und geistigen Fähigkeiten angeht, in einem Reifestadium. Alles, was eine normale Reife begünstigt, darf der junge Mensch lesen, alles Schädigende ist von ihm fernzuhalten. Zwei Grundtendenzen sind den verschiedenen Lesealtern, welche die pädagogische Forschung bei den Jugendlichen festgestellt hat, gemeinsam.

Die schöpferische Einbildungskraft fusst beim Jugendlichen auf einem überaus starken *Naturgefühl*; deshalb herrscht der Hang zu irgendeiner Art Romantik vor; Realismus und Klassik wirken eher fremd, obgleich diese Kunstformen einen unfertigen und schwankenden Geist in hohem Masse bilden können, wofern diese kräftige Kost nicht zu ausschliesslich gereicht wird. Zwischen diesen Forderungen nach mehr Romantik und denen des Franzosen Alain, nach dem die Klassiker für alle Lesealter die geeignetste Lektüre ausmachen, scheint die Wahrheit in der Mitte zu liegen.

Die Jugend bevorzugt auch das subjektive Element, wenn sich im Pubertätsalter der Sinn für die schönen Künste mehr und mehr entwickelt.

Diese beiden Interessesehären (Naturgefühl und Schönheitssinn) sind also zu beachten, wo man der Jugend den Weg freilegen will zum geistigen Erlebnis, zum Kunstgenuss. Körper, Nation, Gesellschaft; Person, Gemeinschaft, Gott, das sind die sechs Grundpfeiler, auf denen unsere Erziehung einen ganzen und vollen Humanismus aufbauen kann.

Im Hinblick auf dieses Erziehungsideal lassen sich gewiss reichhaltige Schülerbibliotheken zusammenstellen. Nach einer Theorie, die Otto Willmann in seinen «Pädagogischen Vorträgen über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht» (1868, 1886) aufgestellt hatte, ist der Bildungswert der Jugendlektüre gesichert, falls das einzelne Buch etwa folgenden Anforderungen entspricht:

1. *Das Buch sei wahrhaft jugendlich*, d. h., es wende sich an die Einbildungskraft und Gefühlswelt des Jugendlichen. Es ist aber nicht erforderlich, dass ausschliesslich Probleme der Jugendlichen dargestellt seien. Ziel ist ja, den Leser der Welt der Wirklichkeit zuzuführen. So gesehen, erhob Wolgast berechnete Forderungen; so ist der Satz Theodor Storms zu verstehen: «Wenn du für die Jugend schreiben willst, darfst du nicht für die Jugend schreiben.»

2. *Es helfe der sittlichen Bildung der Jugend*, indem es wahr und lebensvoll ist und so Urteile über Gut und Böse, Recht und Unrecht erweckt. «Keineswegs ist dabei das Böse zu verschweigen oder mit übertriebener Schwärze zu malen; denn es bildet nicht minder das Urteil als das Gute, nur muss gesorgt sein, dass sich das Interesse nach dem Guten, Billigen, Rechten hinüberneige.»

3. *Es fördere die Einsicht des Lesers*; d. h., es soll ihn innerlich bereichern und belehren, dass er zu der Kenntnis unserer jetzigen Verhältnisse gelange, auch wenn er in die Zeit einfach grosser Lebensformen der Vergangenheit auswandert.

4. *Ein Buch soll von klassischem Wert sein*, im Sinne von mustergültig nach Inhalt und Form, so dass «jedes Alter an ihm einen Wert hat.» — Es wäre aber falsch, diesen Punkt so weit zu treiben, als ob aus einer Schülerbibliothek alle Bücher auszustossen wären, die der blossen Unterhaltung dienen. Schon als Vergleichsstoffe und als Erholung sind immerhin welche von grossem Nutzen.

5. *Das Buch «sei einheitlich*, damit es einen tiefen Eindruck bewirke und Quellen eines vielseitigen Interesses aus sich entlassen könne.»

Wenn man diese Thesen mit kritischem Auge betrachtet und der Entwicklung gemäss ergänzt, kommt man zum Schluss, dass sie durch die Kunsterziehungsbewegung, durch die Ideen der Arbeitsschule oder die der Jugendkunde nicht im Grunde widerlegt, sondern im Wesentlichen schliesslich so oder so bestätigt wurden.

Als ziemlich neuen Gedanken könnte man seit der Kunsterziehungsbewegung höchstens hinzufügen:

6. «Die Jugendschrift in dichterischer Form *muss ein Kunstwerk sein*, also auch der *allgemeinen* Literatur angehören.»

Aus alledem ergibt sich, dass die Auswahl auch für die besten Fachleute noch eine langwierige und schwierige Arbeit darstellt. Die vier wichtigsten Gebiete, für die zunächst je eine Spezialkommission die Bücherreihe aufzustellen hat, sind wohl: Deutsch, Französisch, Englisch, Religion und Moral. Sind einmal für diese Fächer neue Bestände geschaffen und die alten ergänzt und vom Unbrauchbaren gesäubert, so wird es leichter sein, eventuell durch weitere Spezialkommissionen zu bestimmen, was noch für Geschichte, Geographie, Kunst, Wissenschaften und körperliche Erziehung fehlt.

Nach diesen Prinzipien und Gesichtspunkten aufgebaute Schülerbibliotheken könnten ohne Zweifel den Unterricht beleben und ergänzen, die Erziehung der Persönlichkeit fördern und den Geschmack ausbilden. Ihre Musterkataloge würden sicher auf das gesamte Büchereiwesen des Landes einen nachhaltigen Einfluss ausüben. Zwischen Schüler- und Volksbibliotheken bestehen Zusammenhänge genug, der wichtigste ist wohl, dass die späteren Leiter der Volksbibliotheken durch literarisch-kritische Arbeiten in der Klasse, wie ein spezieller Artikel zeigt, herangebildet werden könnten, Wahrheit und Lüge, Kunst und Kitsch voneinander zu unterscheiden.

Die Schülerbibliothek im Deutschunterricht

«Ich hasse die lesenden Müssiggänger!»

Nietzsche.

Septimaner sind durch die neuen Fächer und durch das System der Fachlehrer zunächst verwirrt; sie geben deshalb zum Teil das Lesen auf oder geraten in eine bedenkliche Lesewut, vernachlässigen ihr Studium und bleiben auf der Strecke. Gewiss, man kann auch für Primärschüler und kleine Gymnasiasten die Lektüre einiger Bücher empfehlen, aber notwendiger ist es doch, dass diese Schuljahre die elementaren Kenntnisse klar und sicher vermitteln und genügend Zeit lassen, den Körper zu kräftigen und die Sinne in Berührung mit der Aussenwelt zu entwickeln. Vielleserei ist immer, besonders für diese Jahre, eine grosse Gefahr: die Gesundheit leidet Schaden, die Phantasie wird künstlich übersteigert; Hang zu Grübeleien und bedenklichen Unarten, zerfahrener Geist und schlaffer Wille, Überspanntheit oder Unlust zu jeder ersten Arbeit sind leicht die schlimmen Folgen einer wahllos und masslos betriebenen Lektüre.

Die meisten unserer Septimaner haben freilich gelesen, und sie sollen selbstverständlich angehalten werden, systematisch weiterzulesen. Da ihnen meistens Ausdruck und Methode abgehen, kann die Anleitung zum ersten Lesen nicht durch eine schriftliche Arbeit geschehen. Dagegen finden sich besonders in den Stunden vor den Ferien Freiwillige, die mündlich über gelesene Bücher berichten. Sie erzählen meist sehr weitschweifig. Es fällt ihnen äusserst schwer zu kürzen, bis der Lehrer selbst ein paar Mal in einigen Sätzen zusammenfasst, was sie in 15 Minuten vorgetragen haben. Während dieses freien Vortrages findet sich Gelegenheit genug, Ausdruck, Satzkonstruktion und Übergänge zu verbessern.

Darnach fragt der Lehrer, ob der Schüler den Titel des Buches zu erklären wisse, bringt ihn im Zwiegespräch dazu, den Grundgedanken klar zu fassen, die Charaktere der Personen zu zeichnen, Verlag und Erscheinungsjahr anzugeben. Darauf hatte der kleine Leser wohl noch nie geachtet, aber vielleicht ist das Buch noch in seiner Hand, und es lässt sich nachweisen, welche kostbaren Richtlinien diese Angaben enthalten.

Vielleicht war dem Schüler eine Seite oder eine Szene besonders aufgefallen; er darf sie vorlesen, sein Urteil wird besprochen und richtig befunden oder schonend richtiggestellt. Haben mehrere Schüler derselben Klasse das Buch gelesen, so bietet sich Gelegenheit, gegenteilige Ansichten zu hören, zu ergänzen, zu vergleichen und

schliesslich das Buch einzureihen: ist es ein Abenteuerbuch, ein Märchen, eine Reisebeschreibung, eine Kindheits Erzählung, eine Tiergeschichte? Am fruchtbarsten wirken wohl die Vergleiche mit durchstudierten Stücken gleicher Gattung aus dem Lesebuch: Die Stücke «Jakob» von Löns, «Der Wolf» von Hesse, «Eine Mausjagd» von Th. Mann werden z. B. mit den Tiergeschichten Thompsons verglichen; oder die Lesestücke «Ein einsames Kind» von Wildenbruch, «Aus meiner Kindheit» von Haus Thoma, «Ein lustiger Kinderstreich» von Gœthe mit den Büchern: «Als Mutter noch lebte» von Dörfler P., «Amei» von R. Schaumann, «Kindheit» von M. Lichnowsky und «Eine Kindheit» von Hans Carossa. Können auch die Bücher zum Teil erst in den nächsten Jahren gelesen werden, so beleben doch die Hinweise des Lehrers den Unterricht und arbeiten auf eine systematische Führung hin.

Hat man diese Übung an etwa zehn Büchern vollzogen, so besitzen die Schüler ein Schema, nach dem sie im nächsten Jahr schriftliche Arbeiten über Bücher besorgen können. Der Sextaner findet bereits Lust daran, durch die Werke der grossen Meister geführt zu werden.

Hier die bunte Auswahl, wie sie z. B. zwei Sextanerklassen im vorigen Jahr nach der gegebenen Lage getroffen haben:

1. Barth Rosa: Almtoni von Engadin.
2. Bonsels W.: Die Biene Maja.
3. Braun Isabella: Minnewitt macht nicht mit.
4. Campe: Robinson der Jüngere.
5. Conscience: Der Löwe von Flandern.
6. Defoe: Robinson Crusoe.
7. Dominik Hans: Das Erbe der Uraniden.
8. Dörfler Peter: Als Mutter noch lebte (2 Mal).
9. id. Der Bubenkönig.
10. Drouven Ernst: Farmerbuben.
11. Ebner-Eschenbach: Der Kreisphysikus.
12. Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts.
13. Felde Max: Der Arrapahn.
14. Ganghofer: Die Martinsklause.
15. Gerstäcker: Die Regulatoren in Arkansas.
16. Hauff: Das Märchen vom falschen Prinzen.
17. id. Fatmes Errettung.
18. id. Die Geschichte von der abgehauenen Hand.
19. id. Abner der Jude, der nichts gesehen hat.
20. Heichen Walter: Der U-Boot-Pirat (2 Mal).
21. Herwig Franz: Der Pfarrer zu Pferde.
22. Homscheid Maria: Der Schleuderer.

-
-
23. Hruschka H.: Der geheimnisvolle Bucklige.
 24. Joseph Albert: Die Fischer am Karanje.
 25. Kästner Erich: Emil und die Dedektive.
 26. Keller Paul: Dorfjunge.
 27. id. Grünlein.
 28. id. Die Insel der Einsamen.
 29. id. Waldwinter.
 30. id. Zigeunerkind.
 31. London Jack: Ein Sohn der Sonne.
 32. Mann Erika: Stoffel fliegt übers Meer.
 33. Marryat: Der arme Jack.
 - Neumann Ernst: Ueber den Nordpol hinaus.
 34. Nieritz: Der glühende Pfennig.
 36. Noesen Paul: Grenzwacht am Hohlweg (2 Mal).
 37. Ronner: Das Paradies am Blütenfluss.
 38. Rosegger P.: Als ich noch ein Waldbauernbub war.
 39. id. Der Harfenspieler.
 40. id. Der liebe Gott geht durch den Wald.
 41. Schätz Jos.: Wanderfahrten in den Bergen.
 42. Schmid Chr. v.: Der gute Fridolin und der böse Dietrich.
 43. id. Gottfried der Einsiedler.
 44. Seeburg: Die Fugger und ihre Zeit.
 45. Sienkiewiez: Durch Wüste und Wildnis.
 46. Speyer Wilhelm: Der Kampf der Tertia.
 47. Spillmann Jos.: Ein Opfer des Beichtgeheimnisses.
 48. Spitteler Karl: Die Mädchenfeinde.
 49. Svensson Jon: Die Stadt am Meer.
 50. id. Der zornige Bauer.
 51. Storm: Bötjer Batsch.
 - Tompson Seton: Tiergeschichten.
 53. Treller Franz: Der Letzte vom «Admiral» (2 Mal).
 54. Trenker Louis: Helden der Berge.
 55. id. Der Rebell.
 56. Uddet Ernst: Mein Fliegerleben.
 57. Verne Jules: Die Reise um die Erde in 80 Tagen.
 58. Vieser Dolorès: Das Singerlein.
 59. Wallace Lewis: Ben Hur.
 61. Weiser Franz: Das Licht der Berge (2 Mal).
 62. Weiss-Sonnenburg Hedwig: Arme kleine Prinzessin.
 63. Wörrishöfer: Im Goldland Kalifornien.

Nur wenige dieser Bücher stammten aus der Schülerbibliothek, die meisten aus Vereinsbüchereien, einige gehörten den Schülern privat. Daher das Unsystematische in der Auswahl. Wer kein Buch auffinden konnte, durfte ein Märchen von Hauff behandeln. Eine solche Liste allein liefert schon den Beweis, wie zufällig und unzulänglich das heutige System ist. Immerhin hätte der Stoff aus diesen zwei Klassen (einzeln genommen, liegt der Fall freilich weniger günstig) Gelegenheit geboten, verschiedene literarische Gattungen zu besprechen, wie: Märchen, Abenteuer- und Reisebücher, Jugendgeschichte, Tiergeschichte, Unterhaltung, geschichtliche Erzählung, Novelle, Roman usw.

Aufgaben über kitschige, oder für dieses Alter ungeeignete Bücher lagen auch vor. An allzu schwere Bücher machen sich besonders Quintaner heran. So lieferte mir einmal ein sonst mittelmässiger Schüler in derselben Woche seinen Aufsatz ab, dazu eine 15 Seiten umfassende, unpersönliche Arbeit über Immermanns «Epigonen» und ferner eine bessere über Stifters «Heidedorf».

Da solches Uebermass an Begeisterung für ein Fach auf Kosten aller anderen Fächer geht, scheint mir die Bestimmung notwendig, die in einem Trimester nur eine schriftliche literarische Arbeit duldet, aber wenigstens eine im Jahr verlangt. Ebenso ist es ratsam, die Arbeiten vor dem 1. Dezember einzufordern; denn da diese Arbeiten meist länger sind als gewöhnliche Aufsätze und mit Bemerkungen versehen werden sollen, nimmt die Durchsicht viel Zeit in Anspruch. Im Verlauf der beiden andern Trimester nimmt man die besten oder sonstwie auffälligen Arbeiten in der Klasse durch, d. h., der Schüler trägt seine Arbeit vor, die Klasse verbessert, vergleicht, ergänzt und urteilt. Unter 50 Aufsätzen sind etwa 10 einer gemeinsamen Besprechung wert, und das genügt vollständig auf ein Jahr, soll der gute Fortgang des Unterrichtes nicht gestört werden. In den Stunden vor den Ferien, wo das Interesse für andern Unterricht bereits erlahmt, sind die Schüler noch meist zu dieser mehr persönlichen Arbeit aufgeräumt.

Nehmen wir nun an, die Reformpläne seien verwirklicht: Jeder Schüler wird alle 14 Tage mit einem Buche versehen, das macht im Höchstfall auf 40 Klassenwochen etwa 20 Bücher im Jahr.

Die zwei besten Schüler des Faches besorgen die Schreibearbeiten und machen auf jede Unregelmässigkeit aufmerksam. Zur eigenen Kontrolle führt der Fachlehrer folgende übersichtliche Rubrik: (Die Bücher tragen alle eine Nummer; solche, die mehrmals vorhanden sind, eine Unternummer.)

Z. B.:

Klasse: VI D. 1937—1938.

Verleihtage (20)	19. 10.	4. 11.	19. 11.	3. 12.	usw.
Ast	12 3	20 3	2 5	3	
Baum	6 4	4 2	29 3	—	
Daming	—	24	20 5	1 2	
Ewert	5 4	—	10 3	12 2	
Fischer	—	—	16	—	
u. s. w.					

durchstrichene Ziffer = Rückgabe;

— = der Schüler war an dem Verleihtage nicht erschienen.

So hält der Fachlehrer am Ende des Jahres ein Blatt in Händen, das ihm erlaubt, schnell und leicht zu wissen, welche Schüler viel gelesen, welche Bücher die einzelnen gelesen haben, sodass er für das nächste Jahr die Schüler richtig zu vielseitiger und wertvoller Lektüre führen kann. Wird solche Arbeitsweise nun während 7 Jahren fortgesetzt, so macht das für jede Klasse $7 \times 10 = 70$ eingehende Besprechungen, bei denen wohl zwei bis dreihundert andere Bücher erwähnt, die Probleme immer weiter ausgeweitet und vertieft wurden.

Gewiss, jede Klasse verlangt ein anderes Niveau: auf den oberen Klassen interessieren die Probleme schon mehr an sich, die Vergleichsstoffe sind häufiger, einzelne Romanarten, einzelne Strömungen in der Kunst, in der Ideenwelt finden Interesse. Die sozialen, pädagogischen, religiösen Ideen eines Dichters, seine Stilmittel, der Einfluss der Landschaft oder der Weltliteratur auf sein Werk können von verschiedenen Schülern behandelt werden, und wir erreichen so eine hohe Form der Arbeitsschule auch auf den oberen Klassen.

Damit diese systematische Arbeit des Lehrers mit einer Klasse nicht zu sehr gestört wird, soll er dieselbe Klasse, wenn möglich, 3—4 Jahre weiterführen; bliebe er aber länger bei derselben Klasse, würde er leicht einseitig, ja sogar eintönig wirken.

Mancher wundert sich wohl, dass im Verlaufe dieser Ausführungen immer wieder Grenzen abgesteckt wurden; aber jeder, der auf diesem Gebiete Versuche anstellt, wird das notwendig finden, wenn er bedenkt, dass bloss drei Wochenstunden zur Verfügung stehen, dass der Unterricht Hauptsache bleiben muss und dass alle Reformen, die nicht auf ein richtiges Mass sehen, an ihren Überforderungen zusammenbrechen oder hübsch auf dem Papier bleiben wie bisher.

Man soll sich nun entscheiden, ob man diesen bescheidenen Teil der Reform verwirklichen, die Programme entlasten und etwas mehr Freiheit gewähren will. Dies sind neben der Geldfrage die unbedingten Voraussetzungen. Sind die geschaffen, so wird es trotzdem noch einige Jahre dauern, bis die Fachlehrer selbst die Bücherreihe kennen und das beste Vergleichsmaterial verarbeitet haben. Programmarbeiten von Lehrern, die sich während einiger Jahre in solchem System versucht haben, sind notwendige Vorarbeiten, sollen die Schülerbibliotheken ohne allzu grosse Belastungen für Schüler und Lehrer funktionieren. Man versehe sich ja nicht! Einer neuen Belastung muss auf der andern Seite eine Entlastung entsprechen, sonst wird die Reform wie bisher scheitern. Denn, wo der Druck die normale Höhe übersteigt, öffnen sich die Ventile von selbst, und auch der treueste Esel weiss sich in der Not zu helfen.

Diese realistische Schau der Lage will keineswegs den Schluss nahelegen: dann lieber alles im alten Zustande belassen.

Nein, wir sind nach wie vor überzeugt, dass die schlechtesten Leser die sind, «welche wie plündernde Soldaten verfahren», dass so in den Unterricht eingebaute Büchereien die meisten Schüler von der Lesewut und Vielleserei zur Leseführung und zu besserem Geschmack brächten, dass es so möglich wäre, von unsern Schulen aus einen bildnerischen Einfluss auf alle Büchereien des Landes auszuüben.

Die grösste Förderung des guten Buches liegt nämlich, wie man auf einer Buchwoche gesagt hat: «nicht in Abwehrmassnahmen, nicht in drakonischen Polizeiverboten, sondern in der positiven Haltung des Menschen, der weiss, was ein Buch für ein geistiger Führer ist. Wo sind die Menschen, die das Buch benutzen, als das, was es sein soll, als Schule des Geistes, als Schule des Gemütes, als Kunder von Werden und Vergehen, von Schicksal, Tragik und Schuld?» — vom ewigen Menschentum also!

Menschen dazu zu führen, ist die erhabenste Mission unserer Schulen.

Emil SCHAUS.

La lecture française

Je ne crois pas qu'il faille par trop contrôler et réglementer la lecture privée des élèves. Ils sont déjà bien chargés de travail; et, pour peu qu'ils aient l'esprit lent et la volonté tenace, ils sont vraiment surchargés. Va-t-on faire de la lecture une nouvelle corvée, une branche de l'enseignement s'ajoutant à d'autres branches? Je ne le souhaite pas. Si je parle de la lecture privée, je pense à d'heureux loisirs; et si j'envisage l'utilisation de la lecture pour la culture générale et pour l'acquisition plus rapide et plus complète d'une langue, je pense surtout à un épanouissement dans la joie. Ce qui ne veut pas dire que le professeur n'ait plus qu'à se retirer discrètement.

Il sera avant tout un guide, un initiateur et un animateur. S'il dépasse parfois l'étroit horizon des programmes, des matières scolaires, des morceaux choisis, s'il profite d'un prétexte quelconque, du texte qu'il explique, d'un anniversaire ou d'une fête, ou simplement de ses propres lectures ou de l'inspiration du moment, pour parler d'un livre intéressant, ou mieux, pour en lire des passages, s'il sait éveiller la curiosité autour d'un auteur ou d'un problème, il aura beaucoup fait. S'il amène certains élèves à se présenter spontanément, à réciter, à résumer ou à commenter des pages intéressantes ou des livres de valeur, tant mieux; mais que ce ne soit pas une besogne imposée, et par là même une charge.

Les élèves de bonne volonté sont généralement nombreux, surtout dans les classes inférieures; il y a parfois autant à faire pour endiguer et pour diriger le trop fougueux élan des uns que pour secouer l'indolence des autres. L'horaire réduit et la surcharge des programmes ne permettent d'ailleurs pas de consacrer beaucoup de temps à ces exposés.

Je dirai peu de chose des classes supérieures. Il me semble que la méthode sera la même pour toutes les langues: éveiller l'intérêt, stimuler les élèves, proposer et coordonner les sujets, lire soi-même les ouvrages dont les élèves se chargent de parler, afin de pouvoir rectifier les erreurs et mener la discussion, faire lire le même ouvrage à d'autres élèves afin d'animer la discussion; à la fin de la leçon, faire apprécier l'esprit et le style de l'œuvre en question par la lecture de passages caractéristiques. Habituer-t-on l'élève à parler librement, afin de lui donner de l'assurance et une certaine facilité d'élocution? Lui fera-t-on lire un travail soigneusement rédigé, pour l'habituer au groupement des idées et à la correction

du style? Cela dépendra de la classe; cela dépendra aussi du professeur, qui n'aura qu'à rendre son enseignement aussi fécond, aussi suggestif, aussi sérieux que possible; car il ne faut pas que la méthode dégénère en une sorte de jeu.

Pour les classes inférieures, d'autres questions se posent. Les petits nous arrivent avec un élan indéniable, une énergie tout entière tendue vers un but; mais ils se découragent facilement. Le français est difficile, et ils trouvent malaisément des lectures qui ne les rebutent ni par les difficultés de la forme ni par la niaiserie du fond.

«Vous devriez lire davantage. Votre style est lourd; il abonde de germanismes et de tours vicieux.» — «Que faut-il lire?» Oui, que faut-il lire? Que de fois je me suis posé cette question! Un élève de 7^m ou de 6^m trouvera peu de livres qui l'amuse sans le décourager. Daudet les intéresse beaucoup. Jules Verne a été trop vite dépassé par l'évolution technique. H. Malot réapparaît parfois; il vaut moins que sa renommée populaire, et mieux que sa réputation dans les milieux littéraires. Mais les bons écrivains pour la jeunesse sont rares. La littérature française est une littérature d'hommes formés. Que faut-il recommander aux élèves?

Voilà pourquoi j'ai accepté avec beaucoup d'intérêt de collaborer à l'établissement des listes d'ouvrages pour nos bibliothèques scolaires. Je suis parti à la découverte; mais j'avouerai tout de suite que j'ai eu mainte déception, et que les bonnes surprises sont assez rares. Les collections pour enfants se composent souvent pour une bonne moitié de traductions de l'anglais, de l'allemand ou de l'espagnol. Il y a beaucoup d'adaptations de vieux livres et de légendes populaires (je signale surtout une excellente collection de contes et légendes qui paraît chez Nathan), des récits historiques et biographiques; peu de productions originales. Pérochon a écrit de jolis romans scolaires, M^{me} la Roche-Mazon les amusants Contes du ver luisant. J'espère que des découvertes ultérieures me permettront de reviser encore mon jugement.

J'ai dit plus haut que les élèves des classes inférieures se présentent volontiers pour réciter une histoire qui les intéresse. Ils l'apprennent souvent très consciencieusement, la récitent parfois très bien. J'ai entendu récemment un élève de V^e résumer pendant un quart d'heure un chapitre du Petit Chose, sans trébucher et sans faire de fautes; j'avais le livre en main pour l'aider au besoin; il se passait de mon aide.

Mais les petits s'attellent volontiers à des tâches qui dépassent leurs forces. Il faut savoir dire non. Les résumés sont généralement mal faits; les élèves ne savent pas voir l'essentiel. Avant la V^e, il vaut mieux faire réciter de petits textes à peu près littéralement; à

partir de la V^e on peut admettre des résumés faits par écrit et contrôlés d'avance par le professeur, à moins qu'un élève ne soit exceptionnellement bien doué. Il faut aussi avoir le courage de couper court à une récitation mal préparée, mal présentée. J'ai longtemps hésité à le faire. Je me suis dit qu'il ne fallait décourager personne. Mais un élève qui bafouille ennuie ses camarades qui, bien entendu, se livrent à de doux rêves ou à des occupations moins douces. Il faut empêcher qu'un seul prérore, et que les autres s'amuse ou s'ennuient. Une bonne récitation, au contraire, éveille toujours l'intérêt de la classe. On peut y rattacher une petite critique; on essayera de voir si tous les élèves ont compris; on pourra reprendre rapidement le sujet même de l'histoire, expliquer quelques termes frappants; la classe entière en tirera profit.

Mais comme les classes sont très différentes, les méthodes et les résultats varieront forcément. Alors qu'il y a des classes qui vous découragent complètement par leur manque d'essor et d'initiative, d'autres font preuve d'une belle spontanéité.

Je termine sur un vœu: Un professeur devrait monter avec sa classe, pour tout le cycle inférieur si possible, afin que la continuité de son enseignement ne soit pas brisée, afin qu'il puisse tabler sur un acquis bien délimité, sur une méthode une fois tracée. Toute adaptation à la manière ou à la terminologie d'un nouveau maître est difficile et demande du temps. Il vaut mieux épargner cette difficulté aux élèves dont certains ont déjà assez de mal à s'adapter. Les réceptions dont je viens de parler deviennent vite une habitude; si les élèves gardent leur professeur pendant plusieurs années, elle se développera d'autant mieux.

E. LUDOVICY.

Privatlektüre und Schülerbibliothek im englischen Unterricht

Bemerkungen und Vorschläge

Für den Unterricht im Englischen stellt das Problem der rationalen Einfügung der Schülerbibliothek in die Unterrichtspraxis sich anders wie für den Unterricht im Deutschen und Französischen. An das Studium des Englischen geht der Schüler mit ganz andern Empfindungen und Voraussetzungen heran. Es ist für ihn eine Fremdsprache in einem andern Sinne als das Deutsche und Franzö-

sische. In unserm zweisprachigen Lande bringt er für diese Sprachen ausgedehnte Vorkenntnisse und eine wertvolle instinktive Verständnisbereitschaft mit. Das Englische hört und liest er zum erstenmal auf Quinta,¹⁾ d. h. zu einem Zeitpunkt, an dem er bereits schwierige deutsche und leichtere französische Texte mit Verständnis und Gewinn lesen kann. Während der drei oder sogar vier ersten Unterrichtsjahre stehen Aussprache und Grammatik im Mittelpunkt der Unterrichtspraxis; die Lektüre bleibt auf die Texte des Lesebuches beschränkt und erstrebt, vor allem durch Gedächtnisarbeit, die Festigung, Erweiterung und aktive Beherrschung des ausschliesslich in der Klasse erworbenen Sprachgutes. Erst nach Tertia, d. h. im vierten Unterrichtsjahr, beginnt die Einführung in das repräsentative Schrifttum des Englischen und das Lesen ausgewählter, massgebender Werke der schönen Literatur. Während vor der Sekunda der Durchschnittsschüler eine beträchtliche Zahl wichtiger deutscher und sogar französischer Literaturwerke selbständig lesen kann und wirklich liest, ist die englische Literatur ihm unbekannt. Erst von Sekunda an lernt er sie in Anthologien in den wesentlichen Zügen ihrer Entwicklung kennen. Er liest auch Erzählungen, längere Gedichte, eine oder zwei geschichtliche oder kulturgeschichtliche Abhandlungen von Dickens, Tennyson, Longfellow, Burke; er liest sogar eine Tragödie von Shakespeare. Vielmehr, er arbeitet sich durch diese formal und inhaltlich schwierigen Texte hindurch und kann nur durch systematische Benutzung des Wörterbuches und der Anmerkungen und mit Hilfe einer eingehenden Besprechung in der Klasse eine gutes Verständnis des gelesenen Werkes und der in ihm aufgeworfenen Probleme gewinnen. Im Arbeitsunterricht fördert diese Methode vor allem die Erweiterung des passiven Wortschatzes und kann neben elementaren literargeschichtlichen Kenntnissen eine gute Einführung in die englische Kulturkunde vermitteln. Ob sie das Interesse des Schülers wirklich weckt und seine Selbsttätigkeit so weit anregt, dass er aus freien Stücken die Schullektüre durch Privatlektüre ergänzt, ist weniger sicher. Man ist vielmehr versucht zu fragen, ob der Schwierigkeitsgrad der vorgeschriebenen Klassenlektüre nicht allzu oft abschreckend wirkt oder, zum mindesten, ob er wirklich eine genügende Aufforderung und Ermutigung zur selbstständigen Lektüre zulässt. Und doch muss die Lektüre, als persönliche Arbeit, im Mittelpunkt des humanistisch aufgefassten Sprachunterrichts stehen. In einer Schule, die nicht Lernschule, sondern Verstandes- und Willensschule sein will und die durch verinnerlichte Menschenbildung harmonisch entfaltete, ihrer individuellen und sozialen Verantwortung bewusste Persönlichkeiten formen will, muss die Lektüre den Schüler, bei aller Ehrfurcht vor grossen Tra-

¹⁾ In den Lyzeen auf Septima und in den Industrieschulen auf Sexta.

ditionen, in und mit seiner Zeit leben lassen, ihm eine Denkmethode geben helfen, ihm die Vorbilder zeigen, die Probleme stellen und besprechen, den Drang nach wahrer, duldsamer Geistigkeit wecken.

Hier muss die Privatlektüre in weitestem Masse herangezogen und organisch in die Praxis der Klassenlektüre eingefügt werden. Vor allem muss das Lesen leichter und anregender gestaltet werden. Dann kann es die freie Anwendung und Gestaltung des Sprachwissens fast von Anfang an unauffällig und systematisch fördern, als willkommene Ergänzung des — selbstverständlich durchaus vorwiegenden — Grammatikunterrichtes den Schüler zu freiwilliger Arbeit und aktiver Anteilnahme anspornen, ihm den Übergang von leichteren zu schwereren Stoffen, von der Anekdote und Kurzgeschichte zur längeren Erzählung, Beschreibung und Kulturkunde erleichtern und eine sehr wirksame Grundlage für das Verständnis der Werke der grossen Schriftsteller geben, deren Lektüre und Deutung das wichtigste Ziel des neusprachlichen Unterrichtes ist.

So aufgefasst, wird die Privatlektüre schon vom zweiten Unterrichtsjahr an zu einem wesentlichen Bestandteil der Unterrichtspraxis. Damit wird die Schülerbibliothek zu unserm wichtigsten Hilfsmittel. Sie beschränkt sich nicht mehr darauf, Unterhaltung, blossen Zeitvertreib zu bieten; sie kann vielmehr das Lesebuch formal und inhaltlich nach allen Richtungen ergänzen. Vor allem muss sie eine reichhaltige Anfängerlektüre zur Verfügung stellen. Inhaltlich sollen die ausgewählten Stoffe die natürlichen Interessen der Schüler nach Möglichkeit berücksichtigen. Fabeln und Märchen, Anekdoten, Humoresken, Kurzgeschichten können bereits am Ende des ersten Unterrichtsjahres gelesen werden. Im zweiten Jahr finden längere Erzählungen, leicht fassliche Darstellungen aus der Geschichte und Literaturgeschichte, vor allem Abenteuergeschichten und Reisebeschreibungen — an denen ja die gute Jugendliteratur des Kolonialreiches England so reich ist — erfahrungsgemäss sehr viele freiwillige Leser. Zudem lässt diese Privatlektüre sich leicht mit der Vorbereitung auf die Reproduktion des Übergangsexamens verbinden; im Athenäum — wo seit 1935 in der Quarta den Übungen im gesprochenen Englisch und in der Nacherzählung eine Wochenstunde (mit Verwendung des Phonographen) reserviert ist — hat diese Kombination nicht nur für die Schulung des Gehörs und die Ausspracheübungen, sondern auch für die Erweiterung und die sicherere, ungezwungener Handhabung des Sprachwissens sehr wertvolle Resultate ergeben.

Auf der Tertia fordert das vorzügliche Lesebuch geradezu die enge Verbindung von Schul- und Privatlektüre. Die Einführung in die Kulturkunde bedeutet Erörterung der wesentlichen geographischen und geschichtlichen Tatsachen, der wirtschaftlichen und politischen

Entwicklung und Organisation, des Nationalcharakters in seinen typischen Äusserungen (Wirklichkeitssinn, Sport, Erziehung, religiöse Einstellung). Inhaltlich gehen diese Stoffe über die reine Erzählung und Beschreibung hinaus. Die konkreten Tatsachen verlangen eine eingehende Deutung und Wertung; der Vergleich mit ähnlichen bekannten Entwicklungen und Einrichtungen des Heimatlandes und der Nachbarländer drängt sich auf und bietet zahlreiche Gelegenheiten zu aktiver, wertender Betrachtung, die ein mächtiger Ansporn zur Klärung der Anschauungen und zu selbständigem Suchen, Überlegen und Urteilen ist. Dementsprechend wächst das Interesse für die Realien eingehendere Darstellungen wichtiger geschichtlicher Ereignisse und vor allem Biographien, deren nachhaltiger erzieherischer Einfluss gerade auf diese Altersstufe nicht unterschätzt werden darf. Daneben erschliesst sich auch dem minder guten Schüler das riesige Gebiet der guten englischen Jugendlektüre mit ihren charakteristischen, ihm so nahe liegenden Sport- und Schulgeschichten, die er nicht bloss zur Unterhaltung liest. Kennzeichnend für die Interessen und Anschauungen dieses Alters ist das auf der kulturkundlichen Basis des Lesebuches und auf eifrig gepflegter Privatlektüre beruhende Programm einer Vortragsstunde, die von den Schülern einer Tertia vollkommen selbständig vorbereitet und durchgeführt wurde: 1) The sport I like best: Football, tennis, swimming, scouting; 2) the question of sports in English secondary schools; 3) the question of sports in Luxemburg secondary schools; 4) comparison between the education in the English Public School and the Luxemburg secondary school; 5) How American school boys live; 6) English Public Schools in the XIXth century: «Tom Brown's School Days», by Hughes; 7) English Public Schools in the XXth century: «The Hill», by H. A. Vachell; 8) conclusion: The gentleman ideal. Aus eigener Initiative hatte die Klasse ungefähr 100 Bändchen aus Teubners und Velhagen & Klasings Sammlungen neusprachlicher Lektüre angeschafft und im Laufe des Jahres zirkulieren lassen; inhaltlich und sprachlich waren die vorgetragenen Arbeiten, der natürlichen Entwicklung der Schüler entsprechend, ohne Ausnahme durchaus befriedigend und zum Teil bemerkenswert gut, und besonders lobenswert war das offenbare Streben nach Klarheit der Fragestellung und objektiver Beurteilung der zur Diskussion stehenden Gedankengänge.

Es ist also durchaus möglich, längst vor der programmgemäss auf Sekunda einsetzenden Klassenlektüre die diskret überwachte und geleitete Privatlektüre zur Erweiterung und Vertiefung des Sprachwissens und -Könnens heranzuziehen. Sie lehrt den Schüler lesen und weckt in ihm das Bedürfnis, selbständig zu lesen und über das Gelesene nachzudenken und zu urteilen; in offener vertrauensvoller Zusammenarbeit mit Kameraden und Lehrer erwirbt er die

durchaus notwendige Vorbereitung auf die vorwiegend literarisch eingestellte Klassenlektüre und kann so unauffällig, sicherer und jedenfalls erfolgreicher in das Gebiet der eigentlichen grossen Literatur eingeführt werden.

Während unsere Schülerbibliotheken keine oder nur eine ganz ungenügende Anfängerlektüre zur Verfügung halten, kommen sie den Bedürfnissen und Interessen der Oberstufe in grösserem Masse entgegen. Die Bestände sind allerdings nur unvollkommen ergänzt worden und enthalten eine grosse Zahl veralteter, interesselofer, unbrauchbarer Werke. Die Vervollständigung und Modernisierung drängt sich auf. Niemals sollte man bei der Auswahl der unvermeidlich gewordenen Neuanschaffungen unter das Niveau des künstlerisch Wertvollen hinabsteigen. Unter strengster Beobachtung dieses Grundsatzes wird man dann wohl am besten nach den üblichen Gesichtspunkten formaler und sachlicher Art verfahren. Die Anthologie wird durch die Lektüre ausgewählter, literarisch wertvoller Einzelwerke vervollständigt und illustriert. Nach dem Muster des für die Klassenlektüre zusammengestellten oder zusammenzustellenden Kanon wäre auch für die Schülerbibliothek eine allgemeine, kritische Lektüreübersicht aufzustellen. Eingeteilt in die grossen Rubriken: Erzählung (Roman und Novelle), Biographie, beschreibende Prosa, geschichtliche und kulturgeschichtliche Prosa, geisteswissenschaftliche, philosophische und politische Prosa, Drama, Epik und Lyrik stellt sie dem Schüler die Hilfsmittel zur Verfügung, die ihm erlauben, in zwangloser, selbsttätiger Arbeit den in der Klasse gewonnenen Überblick über das vielseitige Gebiet der englischen Kultur zu verdeutlichen und zu vertiefen. Lebensnahe Stoffe und Werke moderner, zeitgenössischer Autoren werden wohl immer bevorzugt werden. Diesen natürlichen Interessen muss die Schülerbibliothek entgegenkommen; sie muss sie entwickeln, leiten und pflegen. Dementsprechend soll der Bücherbestand, parallel mit dem Lektürekanon, in regelmässigen Abständen von der Bibliothekskommission revidiert, ergänzt u. erneuert werden. Andererseits wird dem neuesten Schrifttum gegenüber eine gewisse Vorsicht zu walten haben; aktuelle Bucherfolge, zu deren Beurteilung uns oft der notwendige Abstand fehlt, sind nicht immer gute Schullektüre; es wäre auch mit Rücksicht auf die allgemeinen Ziele und Methoden des Sprachunterrichtes an der Bildungsschule verfehlt, die Meisterwerke der älteren Perioden allzu sehr zu Gunsten interessanter Aktualitätserfolge zu vernachlässigen.

Die Einfügung der Privatlektüre in die Praxis der Arbeitsschule wirft die für die Schülerbibliothek so wichtige Frage der Schulausgaben auf. Für die Lektüre der Unter- und Mittelstufe ist die Beantwortung durch die tatsächlichen Verhältnisse gegeben: Je nach der Natur des Textes erfordert sie Anmerkungen mit formalen und in-

haltlichen Erklärungen, gelegentlich eine Einleitung mit kurzer Lebensbeschreibung des Autors und einer leicht verständlichen Einführung in den Text selbst, eventuell ein Spezialwörterbuch mit Angabe der Grundbedeutung, der abgeleiteten Bedeutung und der phonetischen Umschrift. Man wird einwenden, dass diese schwerfällige Einrichtung eine pedantische Belastung ist, die den Leser abschreckt und die wenig benutzt wird. Dieser Einwand ist nicht stichhaltig. Die Erfahrung zeigt, dass der Durchschnittsschüler keine Hilfe zurückweist. Gerade in der Privatlektüre kann er sich ihrer unbedenklich und in vollster Freiheit bedienen. Kurze, klare Einleitungen und Anmerkungen erlauben einen bedeutenden Zeitgewinn und geben die sachlichen und sprachlichen Erklärungen, die für die selbständige Erarbeitung des Verständnisses notwendig und — für den Schüler — gewöhnlich unauffindbar sind. Die Reformausgaben, die die Anmerkungen in der Fremdsprache geben, fügen zu den Schwierigkeiten des Textes die neuen Schwierigkeiten des Anhangs hinzu und sind deshalb für die Privatlektüre nicht sehr geeignet. Ein interessanter Inhalt wird leicht über die mit der Benutzung der Anmerkungen verbundene Unbequemlichkeit hinweghelfen. Die ansprechend ausgestatteten, illustrierten Bändchen aus Velhagen & Klasings und Teubners neusprachlichen Lektüresammlungen (Geschichtliches, Erzählungen, Reisebeschreibungen, Szenen aus dem Schul- und Sportleben) werden sehr gerne gelesen und behalten ihre Anziehungskraft noch weit über Quarta hinaus. Mit ähnlich bearbeiteter und ausgestatteter Anfängerlektüre werden sie einen wichtigen Teil der Schülerbibliothek bilden. Auch auf der Oberstufe sind die mit Einleitung und Anmerkungen versehenen Ausgaben nicht leicht zu entbehren. Für die Klassenlektüre mag man sich mit dem blossen Text begnügen. Die Privatlektüre dagegen, die so hohe Anforderungen gerade an den selbständig Arbeitenden stellt, verlangt weitgehende Erleichterung und Unterstützung. Neben den bekannten französischen und deutschen Sammlungen — deren Reformausgaben für die oberen Klassen vorzuziehen sind — leisten die vorzüglichen englischen Schulausgaben von Macmillan, Harrap, Home University Library, University Tutorial Library u. a. m. gute Dienste. Sie sind eine wichtige Hilfe für die gerade auf der Oberstufe unentbehrliche Kontrolle und Erweiterung des Sprachwissens; als direkte Ergänzung und Vertiefung der Klassenlektüre sind sie ein ideales Zwischenglied in der Verbindung mit den andern Fächern und eine anregende, gründliche und bedeutungsvolle Einführung in das Verständnis der Kultur- und Geisteswelt des englischen Volkes.

Die Privatlektüre kann also eine wesentliche Erleichterung und ein wertvolles Konzentrationsprinzip im Arbeitsunterricht sein. Damit wird die Schülerbibliothek zu einem wirksamen, anpassungsfähigen Hilfsmittel für den Lehrer wie für den Schüler. Aufgestellt

im English Room — der schon seit Jahren so dringend von der Arbeitsgemeinschaft der Professoren des Englischen gefordert wird — ist sie ein natürliches Bindeglied zwischen den mannigfaltigen persönlichen Interessen der einzelnen Leser und der allgemeinen Unterrichtspraxis. Durch Zeitungen und Zeitschriften, Karten, Statistiken und Bildermaterial vervollständigt, führt sie den Schüler in die lebendige Wirklichkeit des englischen Lebens ein und hilft die Atmosphäre schaffen, in der die Wesenheit des fremden Volkes sich ihm leichter und sicherer erschliesst. Sie trägt mit seiner Arbeitsfreudigkeit und Verständnisbereitschaft sein selbständiges, freies Suchen und Arbeiten in den Unterricht, verwirklicht die Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Schüler und wird zu einer tätigen, treibenden Kraft in der Entwicklung der Lernschule zur Bildungs- und Willensschule.

René SCHAAF.

Schülerbibliothek und Religionsunterricht

Man kann Ausführungen über ein so gestelltes Thema füglich mit den Worten Sprangers¹⁾ beginnen: «Menschwerdung ist immer nur möglich in der Berührung mit dem Göttlichen. Mag den einen diese Religion in seinem allmählichen Wachstum als eine sanfte Melodie begleiten, den andern durch Katastrophen und Durchbrüche, Wiedergeburten und Ekstasen hindurchführen, dem Dritten seine Tiefe oder seine Oberflächlichkeit überhaupt nicht bewusst werden — in diesem Brennpunkt mündet alles, aus ihm kommt alles.» Das heisst doch wohl nichts anders, als dass religiöse Erziehung die Krönung jedweder Erziehung zum wahren Menschentum ist. Und zu ganzen Menschen möchten wir doch unsere Jugend machen in einer Zeit, wo unser Menschentum so stark gefährdet ist. Es lässt sich ganz sicher bloss von oben her retten, vom Göttlichen: das bedeutet aber, pädagogisch gesehen, eine Aufhebung der künstlichen Isolierung, in die die Religion geraten ist, allerdings nicht in dem Sinn, dass man in den profanen Fächern wieder «Religion macht», sondern genau in der umgekehrten Weise. Im Brennpunkt der Religion soll alles münden; der Religionsunterricht soll die Linien der Profanfächer aufgreifen, weiterführen und in einem Zentrum sammeln, in Gott und

¹⁾ Spranger: Psychologie des Jugendalters, Verlag Quelle und Meyer, 1925, S. 331.

seiner Offenbarung. Von hier aus lässt sich die Forderung stellen, dass die Schülerbibliothek auch den Religionsunterricht ergänzen soll, ähnlich wie es für die andern Fächer geschieht. Nun enthält beispielsweise der Katalog der Schülerbibliothek des Athenäums in Luxemburg unter der Rubrik Religion ausgerechnet 17 Bücher, die ausserdem zum weitaus grössten Teil von Autoren stammen, deren Namen man auch beim besten Willen nicht in der religiösen Jugendliteratur unserer Tage finden kann. Die Forderung, dass auch diese Rubrik in der Neuorganisation der Schülerbibliotheken Berücksichtigung finde, ist deshalb wohl nicht unberechtigt. Hier sollen nun einige Prinzipien aufgezeigt werden, nach denen man die religiöse Abteilung der Schülerbibliothek einrichten könnte. Nachstehende Ausführungen beanspruchen aber keineswegs, erschöpfend zu sein, noch gehen sie auf letzte konkrete Gestaltungen aus; die Richtung soll angegeben werden, in der weiter zu arbeiten ist.

Unnötig ist es wohl, zu sagen, dass nur literarisch Wertvolles auch in diese Abteilung Eingang finden darf. Religiöser Kitsch, den es auch gibt — vielleicht sogar in grossem Ausmass — ist von vornherein ausgeschlossen.

Ein erstes Prinzip, nach dem die Auswahl zu treffen wäre, ist folgendes: Die religiöse Jugendlektüre muss psychologisch richtig sein, der religiösen Entwicklungsstufe der Jugend genau Rechnung tragen und von einem grossen Verständnis der jugendlichen Religiosität zeugen.

Es ist nicht leicht, die jugendliche Psyche zu verstehen; jeder Erzieher, der ehrlich über sich zu Gerichte sitzt, weiss, dass er vor manchem Fall ratlos stand und bei dieser oder jener Gelegenheit einen ausgesprochenen Irrtum begangen hat. Es ist vor allem nicht leicht, die religiöse Psyche der Jugendlichen zu erfassen. Dass fast alle eine religiöse Krise in irgendeiner Form durchmachen, ist an sich natürlich: die Kindheitsreligion muss zur Jugendreligion übergeleitet werden. Dieser Durchbruch bedeutet jedoch glücklicherweise in den meisten Fällen keinen einfachen Zusammenbruch; die religiöse Krise der Pubertätszeit ist in der Regel rein psychologisch, muss also auch von der psychologischen Ebene aus behandelt werden.

So hat die Jugend des Reifealters starke natürliche Widerstände gegen das religiöse Leben, die grossenteils begründet sind in ihrer seelischen Reizbarkeit und starken körperlichen Veränderung. Eine psychologisch orientierte religiöse Jugendliteratur wird also nicht noch weiter reizen durch überspitzte Formulierungen und übertriebene Forderungen. — Der Jugendliche ist radikal: die Alten sind für ihn in der Regel «des pourris»; man macht's immer besser als sie. Im Religiösen bedeutet dieser Radikalismus allerdings ein Tiefergehen, eine Verinnerlichung; aber wie leicht wird er zur schonungs-

losen Kritik an überlieferten religiösen Formen und Inhalten! Wie stark überlieferungsfeindlich kann er werden! Der Jugend imponiert immer, wer radikal widerspricht. Hier liegt eine sehr ernste psychologische Schwierigkeit. Man muss deshalb Guardini aufrichtig bewundern, der seinerzeit es verstanden hat, die katholischen Jugendbewegten, diese radikalste Äusserung des religiösen Sturms und Drangs, die katholische Demut gelehrt zu haben, ohne ihr jugendliches Selbstbewusstsein und ihr jugendliches Pathos zu zerbrechen. Jede Darstellung für Jugendliche soll deshalb auch alles Formelhafte und Abgestandene vermeiden, vielmehr auf neuen Wegen zu den alten Wahrheiten führen, den alten Wein in neue Schläuche giessen.

Der Jugendliche fängt auch an, seinen Glauben ernst zu nehmen, Gründe dafür zu suchen. Es ist daher psychologisch unbedingt richtig, für dieses Alter die Lektüre apologetisch zu gestalten, die Grundlagen des Glaubens philosophisch zu sichern, wofern man nur sorgfältig jeden polemischen Ton vermeidet, die Gegner nicht gering-schätzig abtut, vor allem aber «die unmoralische und ganz unpsychologische und darum unpädagogische Verdächtigung der Hartnäckigen»²⁾ unterbleiben lässt. Dadurch ist manche apologetische Darstellung einer etwas weiter zurückliegenden Vergangenheit jedenfalls für Jugendliche absolut unbrauchbar.

Der Jugendliche ist ferner, wie in allem andern, so auch im Religiösen unausgeglichen. Auf Perioden der wütigsten Auflehnung und trotzigsten Selbstherrlichkeit können Stunden der stillen Ergebung, sogar der müden Resignation folgen; nach Wochen der wildesten Ausgelassenheit und der Hingabe an die Leidenschaften des Tages kommen Tage der tiefen Einkehr und ersten Sammlung. Die religiöse Lektüre zeige also in Biographien das *Werden* grosser Heiligen und grosser religiöser Menschen, nicht ihr fertiges, vollendetes Sein, dass die Jugend nicht staunend zu ihnen aufblickt und kopfschüttelnd vorübergeht, sondern sich tief gestärkt sagt: So bin auch ich, das kann ich also auch werden.

So ungefähr sieht das Bild der religiösen jugendlichen Psyche aus; dem muss das religiöse Jugendschrifttum unbedingt Rechnung tragen. Man ist aus diesen Gründen so weit gegangen, für das Reifealter eine religiöse Schonzeit zu verlangen. Dieser alte Rousseau'sche Gedanke, den neue Schulreformer, insbesondere sozialistischer Richtung, in die Tat umsetzen, geht jedoch entschieden zu weit und ist auch im Grunde unpsychologisch. Wenn auch der Jugendliche sich nach aussen religiös absondert, so arbeitet doch der religiöse Gedankenkomplex innerlich ganz intensiv. Nicht religiöse Schonzeit für den Pubeszenten, wohl aber die grösste Schonung seiner Empfindlichkeit.

²⁾ Pfliegler: Der Religionsunterricht, II, S. 125.

Ein zweiter Grundsatz, der bei der Organisierung einer religiösen Abteilung der Schülerbibliothek Beachtung verdient, ist folgender: Die Schülerbibliothek soll Ergänzung sein zum Religionsunterricht, diesen vervollständigen und befruchten, sich also möglichst eng an ihn anlehnen. Das religiöse Wissen unserer abgehenden Primaner ist oft erschreckend lückenhaft. Das mag an vielen Ursachen liegen; eine davon ist sicher auch diese, dass man nicht auf Ergänzungswerke hinweisen kann, die der Schüler in einer ihm leicht zugänglichen Bibliothek zur Verfügung hätte. In welchem Sinn wäre diese Ergänzung zu orientieren?

Mir scheint als Hauptprinzip in Frage zu kommen das der Konzentration. Die hl. Geschichte gibt beispielsweise ein nach eigenen Prinzipien aufgebautes Geschichtsbild der Menschheit, das ein ganz anderes ist als das der Profangeschichte. Ich erinnere mich, dass beide für mich unvermittelt nebeneinander standen; einen Ausgleich brachte ich nicht zustande. Die literarische Schullektüre und mehr noch die Privatlektüre stellt oft die tiefsten religiösen und moralischen Probleme und bietet manche Lösung, die nicht integral christlich ist und es auch manchmal nicht zu sein braucht. Aufgabe der Schülerbibliothek wäre es, die christlichen Lösungen in grossen Werken ergänzend daneben zu stellen ohne jedwede apologetische Tendenz. Im Grunde kommt dieser Vorschlag heraus auf das, was man genannt hat: die Unterscheidung des Christlichen. Es ist uns in vielen Dingen der Sinn für das Christliche in seiner ungetrübten Reinheit und scharfen Unbedingtheit verloren gegangen. Das spezifisch Christliche aus all den Verdeckungen, Abschwächungen, Mischungen, wie sie eine vielhundertjährige kulturelle Entwicklung zustandegebracht hat, heraus richtig und in seiner ganzen Schärfe und strahlenden Reinheit hinzustellen, in einem Wort, die Unterscheidung des Christlichen zu vollziehen, macht das unsterbliche Lebenswerk Guardins aus. Das bedeutete selbstverständlich keine puritanische Missachtung des Nichtchristlichen, sondern bloss eine saubere Unterscheidung und Abgrenzung.

Wissenschaftlich hat auch eine Verschiebung des Interesses stattgefunden. Naturwissenschaftliche Probleme sind stark zurückgetreten; unsere Generation beschäftigen vor allem historische, soziale, religionsgeschichtliche und allgemeinkulturelle Fragen, daneben auch solche, die den Menschen als biologische Einheit angehen: Eugenik und Erblehre. Dem muss eine religiöse Schülerbibliothek Rechnung tragen und das Schrifttum über diese Fragen, soweit es für Jugendliche verständlich ist, zum Verfügung halten. So wird etwa ein Werk wie das von Holzner über den hl. Paulus, das den Völkerapostel im Rahmen der hellenistischen Kultur zeigt, von ganz grosser Wirkung sein und zudem eine wertvolle Ergänzung zu unserm humanistischen Lehrbetrieb liefern.

Das ganze soziale Schrifttum der letzten Jahrzehnte darf in einer Schülerbibliothek nicht fehlen, wollen wir aus unsern Schülern Menschen machen mit einem offenen und klaren Blick für die soziale Not, die sie später um sich finden werden.

Als Ergänzung des Moralunterrichts müsste das hauptsächlichste Schrifttum über Selbsterziehung, Charakterbildung und jugendliche Reinheit angeschafft werden.

Man sollte aber auch ein Gebiet, das bisher kaum Beachtung fand, nicht vergessen: das der religiösen Kunst. Das Jugendalter ist ästhetisch sehr empfänglich, fasst die Idee in der sinnlichen Form auf, noch nicht in ihrer Abstraktheit. Wenn die religiösen Werte auf dem Wege der ästhetischen Erfassung in die jugendliche Seele kommen, sind sie nicht mehr leicht ausrottbar.

So ungefähr lauten die Schlussfolgerungen, die sich aus dem an zweiter Stelle angeführten Prinzip ergeben.

Einem weiteren Faktor muss aber auch noch Rechnung getragen werden. Die gegenwärtige Jugend ist, was die praktische Religiosität angeht, in einer besonderen Situation. Sie ist im Begriff, sich eine ganz bestimmte Form der Religiosität zu prägen und auffallenderweise eine, die stark objektiv ist, feste Bindungen anerkennt und von einem ganz ernstem Form- und Gemeinschaftswillen zeugt, oder wenigstens von der Sehnsucht darnach. Es ist das die liturgisch-biblische Religiosität. Man hat diese neue Haltung auf die formel gebracht: Christus als das Leben interessiert die Jugend mehr denn Christus als die Wahrheit. Christus als das Leben findet man aber in der Bibel in seiner historischen Gestalt und in der Liturgie in seiner sakramentalen Form. Eine religiöse Schülerbibliothek, die aktuell sein will, müsste also die Wege zur Bibel und zum Bibelverständnis zeigen, etwa die ästhetische Grösse der Bibel nachweisen, die Fruchtbarkeit der Bibel für die verschiedenen Gebiete darlegen, wie das besonders tut Peters in: Unsere Bibel, die notwendigen Behelfe zum Bibelstudium liefern, exegetische, liturgische, philologische, geschichtliche, geographische. Jungens haben nämlich durchwegs, nach einer Feststellung Stonners, ein grösseres Bedürfnis nach einer geschichtlich-exegetisch unterbauten Schrifterklärung. Ferner wäre heranzuziehen die umfangreiche religiöse und profane Literatur, die auf die Bibel Bezug hat, vorzugsweise die Dramatisierungen etwa Calderons, Lope de Vegas, H. Ghéons, Hoffmannsthal's, Sorges, Max Mells —, da grade das Dramatische auf die Jugend einen unwiderstehlichen Reiz ausübt.

Auch die liturgische Bewegung sollte in ihren Führern, den Laacher Mönchen um den Abt Herwegen, den Mönchen der Abtei St. André, dem Kreis um Pius Parsch, dem Rothenfelser Kreis um

Guardini und in andern, ferner in ihren Hauptwerken vertreten sein. Mir scheint, dass grade die Jugend berufen ist, die neue Form der Religiosität, die im Grunde bloss eine Neubesinnung auf die säkulare Form der katholischen Frömmigkeit ist, zu schaffen. Geben wir ihr dazu die Gelegenheit!

Nach diesen Prinzipien liesse sich wohl der Aufbau einer religiösen Abteilung der Schülerbibliotheken gestalten. Damit würden sie sich auch in den Dienst des humanistischen Erziehungsideals stellen und helfen, aus den humanistisch Gebildeten christliche Humanisten machen, die glauben, hoffen und lieben.

Pierre ELCHEROTH.

La Fête nationale

Faisons d'emblée cette constatation affligeante: à une époque essentiellement spectaculaire où les guirlandes ne quittent plus guère les places publiques et où les fêtes sont devenues plus qu'une tradition, mais un besoin, seuls nos collèges chôment. Les fêtes scolaires n'existent plus.

Une fois par an, on ne sait par quelle mystérieuse machination, une vieille coutume sonne l'alarme dans nos collèges: les portes des classes s'ouvrent et les flots de nos élèves, au lieu de se déverser dans les rues, restent stagnants sur le pavé ou le gravier de nos préaux et font remous autour d'une espèce de troupe de forains qui, sous le fallacieux prétexte de fêter la Grande-Duchesse, travaillent les cuivres et en tirent des variations musicales scandées par les clameurs que l'on sait.

Le spectacle est navrant par la banalité du décor et le vide d'idées et de sentiments, véritable profanation d'une fête qui devrait exalter dans la jeunesse les sentiments de civisme, de loyalisme et de patriotisme.

On a laissé choir une belle idée dans un burlesque ennuyeux.

Il est temps d'en finir, comme il est grandement temps d'en finir avec d'autres incongruités qui ont trouvé droit de cité dans nos collèges.

Nous réclavons une fête nationale digne de nos établissements et digne de l'idée et de la personne qui en sont l'objet.

Dans le même ordre d'idées, nous rappelons un vœu analogue exprimé naguère par notre regretté collègue *M. Esch* dans un texte dont la beauté littéraire égale la sincérité:

La fin de l'année scolaire

«Chaque année, quand sonne l'heure du départ pour les bacheliers et les gentilles bachelières, il se mêle dans les brefs adieux une mélancolie singulière. Non seulement on repense avec plus d'intensité à la fuite des années, qui nous paraissent si courtes, et à eux si longues. Non seulement, à mesure que les générations grandissent

et prennent leur envol, nous sentons l'ombre s'allonger derrière nous sur la route parcourue. Nos pensées accompagnent ceux qui s'en vont par les portes d'or de l'avenir grandes ouvertes: ils emportent avec eux une partie de nous-mêmes qui restons.

Ces départs sont désolants de terre-à-terre et de prosaïsme tout administratif. Ils devraient être entourés de quelque solennité. Le cycle révolu de l'année scolaire est une étape importante. Comme, par ce sentiment natif et peut-être excessif du ridicule, nous nous méfions de toute emphase, nous sommes sceptiques aussi à l'endroit des pompes scolaires d'autrefois, où les lauréats descendaient des estrades avec des livres rouges et or sous le bras. On peut combattre les distributions de prix avec les arguments d'une excellente pédagogie: pourquoi alors a-t-on gardé les places? Mais faut-il pour cela proscrire toute émotion, tout enthousiasme? Il y a beaucoup de ces traditions respectables qui se concilieraient fort bien avec le sens le plus aigu des nouveautés, et comme en toutes choses, il y a plusieurs façons d'être moderne.»

(Notre métier.)

Distribution de prix

Qu'on se rassure, nous ne songeons pas à ressusciter la légendaire distribution de prix qu'on avait laissée dégénérer en parade de vanité et d'orgueil.

Mais nous pensons qu'une fois de plus ces messieurs qui s'étaient fait décorer pour avoir aboli les décorations en classe, ont fait trop de zèle sur le dos de nos élèves et qu'ils ont arraché le bon blé avec l'ivraie. Depuis 1905, plus aucune trace d'encouragement tangible dans nos classes!

Subrepticement, l'idée de récompenser par un choix de beaux livres l'application et le talent des élèves est réapparue dans nos collèges sur l'initiative de l'étranger. Les ambassades française et allemande mettent gracieusement à la disposition des professeurs de français et d'allemand des livres qui priment les meilleurs travaux dans les deux langues.

Je ne sais si notre sentiment de dignité nationale est suffisamment développé pour nous faire rougir un tantinet de la leçon qui nous est administrée par nos amis de l'est et de l'ouest!

Faut-il vraiment que les gouvernements étrangers se mêlent de combler les lacunes de notre système pédagogique et ne serait-il pas temps d'organiser à notre tour, pour des raisons pédagogiques

d'abord, pour des raisons de dignité nationale ensuite, un service de primes qui fonctionne à l'avantage non seulement des deux langues, mais de toutes les branches!

Le visage de nos diplômés

A certaines époques de l'année la cour de l'Athénée ne désemplit pas même aux jours de congé! Qui sont ces foules qu'on dirige aux heures indues vers les salles de classe?

Ce sont d'anciens bacheliers qui ont leur diplôme de maturité en poche; mais il manque à ce diplôme un petit ornement: le numéro de classement. Et c'est pour réparer cette omission que des dizaines de jeunes gens, chaque année, se voient traîner devant un tribunal supplémentaire, devant une espèce de cour d'appel des examens qui opérera, enfin, le classement que la même administration centrale, dans un accès de faux démocratisation, a supprimé un jour et qu'elle s'entête à ne pas réintroduire à l'endroit juste.

Secouons enfin la marotte du nivellement simpliste que la vie pratique se refuse à reconnaître, et donnons à nos diplômés ce signe qui permet de distinguer un as d'un cancre. Et nous serons conformes aux usages du sport et aux exigences de la vie!

Une lacune

Quand je remémore mes années de collège, je ne le fais jamais sans éprouver comme une illumination de joie qui me fait dire avec les copains de Dorgelès: «C'était le bon temps.»

La gaie compagnie des camarades ressuscite, turbulente et entraînée; des figures de professeurs, pour la plupart sympathiques, surgissent dans les chaires; je vois passer aussi quelques ombres, qui couvrent les périodes difficiles où le corps et le cœur semblaient désaxés et cherchaient péniblement un équilibre toujours compromis à travers une solitude morale que peu de nos éducateurs semblaient deviner.

Et là est un des grands déficits du système d'éducation qu'on nous imposait: nous avions d'excellents professeurs qui savaient enseigner et former l'esprit; nous manquions d'éducateurs qui fussent assez près de nous pour connaître nos difficultés spirituelles.

Aujourd'hui, à la distance de 20 ans, je comprends mieux que cette carence pédagogique n'est pas le fait des maîtres, mais du

système. La situation est des plus simples: aucun professeur n'a mission de s'occuper des élèves; aucun n'en a le temps. Les directeurs sont prisonniers de leurs bureaux et des paperasses. Les régents sont chargés de la discipline extérieure et de la rédaction des bulletins, de rien d'autre. Les professeurs eux-mêmes respirent à peine sous le poids des leçons qui se chevauchent et des copies qui s'entassent.

Le temps manque, la place manque pour des entretiens entre professeurs et élèves qui ne souffrent pas d'être publics. Et l'élève qui sollicite cet entretien improvisé entre deux leçons a toujours l'air d'un importun ou d'un courtisan.

Il en va de même des rapports entre parents et professeurs. A l'Athénée les parents sont reçus dans la loge du concierge — ou dans le préau à l'ombre du marronnier mourant. Vraiment cet agonisant centenaire est un superbe symbole.

Mais il y a l'aumônier de l'établissement, dira-t'on. Sa situation est plus révélatrice encore de l'état de carence pédagogique générale: il est chargé du même horaire que les autres professeurs; s'il a charge d'âme, où trouvera-t-il le temps d'y suffire?

Enfin, dernier obstacle, les classes surpeuplées nous empêchent de connaître nos élèves, première condition de l'éducation.

Il ne'st pas trop tôt de chercher des solutions à un problème dont nous ne mesurons peut-être pas encore toute l'étendue et toute la complexité.

P. FRIEDEN.

Aux lecteurs et lectrices professant les Mathématiques.

Au reçu de votre carte de visite donnant l'indication claire de l'école où vous enseignez l'algèbre, M. MOUGIN, professeur de lycée à Arcueil, près Paris, vous enverra gratis et franco, une

Table de Logarithmes,

format nouveau (21 × 12 cm.), très portatif, pour votre usage personnel, et un

Tableau mural des Logarithmes

(1 à 10.000 avec 5 décimales) que vous afficherez près du tableau noir, pour servir à vos élèves. — Notice en français, allemand, anglais, espagnol et italien.

Chronique de l'Association

I. Activité de l'Association

Pendant l'année 1937—38 le Comité était composé de :

M. Pierre FRIEDEN, *président*;

M. Léon THYES, *secrétaire*;

M. Eugène SCHLIM, *trésorier*;

M^{lle} Marie METZLER (déléguée du Lycée de jeunes filles d'Esch s/Alz.),

MM. Joseph Thomé (délégué du Gymnase d'Echternach), Robert PETIT (délégué de l'Ecole industrielle et commerciale d'Esch), Eugène BECK (délégué de l'Ecole industrielle et commerciale de Luxembourg), René SCHAAP (délégué du Gymnase de Luxembourg), Camille IRRTHUM (délégué du Lycée de jeunes filles de Luxembourg), *membres*.

Au Congrès de Paris l'Association était représentée par MM. FRIEDEN et IRRTHUM.

En ce qui concerne la question des traitements, la création d'une Commission chargée d'élaborer un projet de réforme générale des traitements des fonctionnaires a, par la force des choses, condamné le comité à une inaction relative. Relevons cependant que la Commission spéciale, composée de MM. Feltes, Frieden, Thibeau et Wengler, a fourni un travail énorme et qui a permis au comité de manifester énergiquement et non sans efficacité, croyons-nous, le point de vue du corps professoral.

Nous notons avec plaisir que le gouvernement, sur les instances de l'Association, a accordé des allègements importants aux professeurs des Cours Supérieurs et que, d'autre part, il a sensiblement amélioré la situation des professeurs enseignant dans des classes nombreuses.

L'assemblée générale de 1937 a favorablement accueillie les demandes d'admission de M^{lles} Wallenborn et Bisdorff, répétitrices au Lycée d'Esch s/Alzette; de MM. Bisdorff et Schræder, répétiteurs au Gymnase de Luxembourg; de M. Marcel Lahr, répétiteur au Lycée d'Esch s/Alzette.

II. Nécrologie

Au cours de l'année l'Association a eu à déplorer la perte de ses membres, de MM. Jules KEIFFER, inspecteur principal honoraire, et Dominique HECKMES, professeur au Lycée de jeunes filles de Luxembourg.

Les membres de l'Association garderont un pieux souvenir aux collègues disparus, qui ont honoré le corps professoral non seulement par leurs vertus professionnelles, mais aussi par une incessante activité extra scolaire qui a enrichi le patrimoine intellectuel du pays. Ils renouvellent à leurs familles leurs condoléances émues.

Le secrétaire de l'Association.