

JOURNAL
DE
L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DE
l'Enseignement supérieur et secondaire

N° 37 — AVRIL 1949

IMPRIMERIE P. LINDEN, LUXEMBOURG

JOURNAL

DE

L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

DE

l'Enseignement supérieur et secondaire

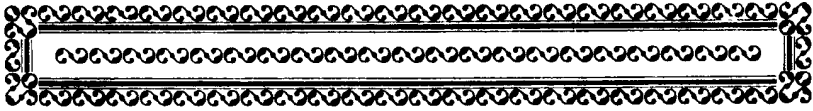


N° 37 — AVRIL 1949

IMPRIMERIE P. LINDEN, LUXEMBOURG

SOMMAIRE

	Page
L'Esprit des Réformes (Pierre Frieden)	3
Note de la Rédaction	9
 I. — Questions de principe	
Monsieur le Ministre (A. Arend)	11
Le Grec en disgrâce (M. Engel)	13
Sélectionner (J. Feltes)	18
Vom «klassischen» Sprachunterricht (R. Bruch)	24
La voix des élèves	35
 II. — Questions de pédagogie pratique	
La formation de l'esprit par les langues modernes (E. Ludovicy)	37
Lecture personnelle et bibliothèques scolaires (A. Gædert)	40
La correction des devoirs (A. Beffort)	42
Le régent de classe (Ben Molitor)	46
 III. — A travers les branches	
Défense de la grammaire dans l'enseignement du français (M. Wester)	50
Propos sur le français dans nos classes supérieures (J. Hirsch)	53
Der Deutschunterricht nach dem Kriege (E. Bisdorff)	54
L'Histoire militaire, ferment du nationalisme? (E. Probst)	61
Réflexions sur une réforme de l'enseignement de la géométrie (J. Bisdorff)	63
Où en est l'enseignement de la physique (H. Thill)	68
L'enseignement de la chimie dans nos lycées de garçons (Alphonse Willems)	73
 IV. — Questions matérielles	
L'aide aux élèves indigents et méritants (T. Bourg)	77
La Croix-Rouge de la Jeunesse dans les écoles secondaires (J. Muller)	81
Enseignement secondaire et supérieur. Données statistiques (J. Wagener)	84
Nos traitements (E. Wengler)	106
 V. — Chronique de l'Association	
	108



L'Esprit des Réformes.

(Préface aux projets de réforme.)

Le métaphysicien avisé sait que l'être à tous ses degrés et les êtres à toutes les étapes de leur histoire obéissent aux deux lois contraires du changement et de la stabilité. Il concilie ainsi Héraclite et Parménide.

Le politicien averti sait que notre vie publique et ses institutions obéissent à la même dualité de la conservation et de la transformation. Il est à la fois conservateur et réformateur.

L'Association des Professeurs comme d'ailleurs tout le corps enseignant, primaire et secondaire, ont de tout temps occupé cette position médiane du réformateur-conservateur et sont restés ainsi dans la voie de la vie et de la sagesse.

Le statut juridique et administratif de notre enseignement secondaire date exactement d'un siècle. Si nous étions avides de jubilés et de festivités, nous aurions eu une grande occasion de déployer les fastes d'un centenaire. Mais les professeurs sont gent modeste et rebelle à la parade; ils abandonnent volontiers la vaine gloire des jubilés aux enfants de ce monde. Ils préfèrent la critique aux lauriers et saisissent la conjoncture pour soumettre l'enseignement, son organisation et sa fonction au sondage et pesage des experts. J'applaudis à leur initiative et m'y associe.

Après les deux tornades mondiales qui ont secoué et ébranlé notre civilisation, il n'y a certes aucune outrecuidance et témérité à vouloir éprouver la solidité des fondements de notre vie publique. A y bien réfléchir et en pesant toutes nos responsabilités devant les générations futures, on en vient à se demander avec inquiétude et angoisse si tout n'est pas à refaire de fond en comble dans notre économie, dans nos institutions politiques et sociales, dans notre système d'éducation et dans notre philosophie.

J'ai connu des gens qui se targuaient d'être sages et qui, au lendemain de la Libération, décrétaient que tout devrait reprendre strictement la place occupée le 9 mai 1940, ainsi que le phonographe arrêté à un certain endroit du disque continue à l'endroit précis où il s'était arrêté. Ces pseudosages oubliaient que la vie n'est pas une mécanique, qu'elle n'est pas réversible,

que le passé traverse le présent et se retrouve dans le futur, que le réel est toujours fonction du temps.

J'ai connu des gens qui ne se croyaient pas moins sages et qui prétendaient qu'après la Libération tout devait être renouvelé, reconstruit sur des bases nouvelles comme sur un terrain de ruines déblayé.

Sommes-nous vraiment, en Europe et au Luxembourg, sur un terrain de ruines politiques et morales où rien de solide et de valable ne subsiste plus, ni principes et idées, ni structures économiques, sociales et politiques?

Quand les choses vont mal, quand nous nous débattons contre les difficultés de la restauration et reconstruction, nous sommes parfois tentés, aux heures de découragement, de lâcher l'héritage de notre trop vieille civilisation et de rallier l'équipe de la révolution totale. Mais quand nous nous mettons à rechercher la base nouvelle, la conception nouvelle, quand nous nous voyons en présence des grandes tentatives révolutionnaires des derniers temps, nous hésitons, et à la réflexion nous finissons par reconnaître que notre vieille civilisation occidentale, reposant sur les principes de liberté, de tolérance, de synthèse et de coalition-collaboration du divers et des contraires, malgré ses imperfections, ses défauts et ses vices est plus humaine, plus sûre et plus viable que celles qui lui ont lancé le défi de mort.

Au risque d'être taxés de réactionnaires par quelques-uns, nous restons sur nos positions fondamentales qui sont celles de l'humanisme libéral pour les uns, socialiste pour les autres, chrétien pour les plus hardis, pour les hommes de grande foi. Nous savons que la civilisation, que la vie humaine se développe sur deux plans: l'un matériel, technique, économique, l'autre spirituel, intellectuel et moral. Les transformations et progrès éclatants se sont opérés sur le premier plan. Sur le plan spirituel, la vie est restée infiniment plus stationnaire et réactionnaire. Le milieu change, progresse, l'homme retarde, traîne, se fige. Il accepte le progrès technique et se cabre contre les grandes transmutations morales.

Reconnaissons d'emblée que notre activité pédagogique se déploie sur le plan spirituel. Elle s'exerce sur l'homme, sa nature profonde foncièrement rebelle au changement, donc rebelle au pédagogue; elle opère avec ce qu'il y a de plus lent à évoluer: les idées et les sentiments. L'objet de tout enseignement, l'élève, a peu varié depuis les origines de l'humanité; entre une classe dirigée par Bergson et une classe dirigée par Platon, la différence n'est certainement pas dans les élèves, dans leur

nature, dans leur structure anatomique, physiologique, mentale et morale, elle est un peu plus dans les programmes, dans la matière à enseigner. Et la différence est-elle vraiment à l'avantage de nos contemporains?

Seule, la technique, c'est-à-dire l'installation des meubles et engins scolaires, choses de surface, *minimæ res*, accuse des progrès sensibles.

Notre civilisation occidentale est d'essence spirituelle. Elle repose sur l'homme plutôt que sur le milieu. Les axiomes de notre culture et donc de notre pédagogie sont de l'ordre humain et non technique. Pour nous, comme pour nos ancêtres spirituels, les Grecs, la *Paideia*, c'est-à-dire la formation de l'homme, l'épanouissement de sa nature physique et morale, son bonheur et sa dignité sont le but suprême de nos institutions, de notre technique, de notre civilisation.

Nous sommes conservateurs sur les principes, parce que nous sommes humanistes. Par où sommes-nous réformateurs?

Nous entrons dans l'avenir avec des vérités éprouvées, mais aussi avec la volonté d'adapter les vérités durables aux exigences variables du temps qui vient et qui passe. Il serait vain de croire que notre enseignement, dans sa structure fondamentale comme dans sa façade passagère, soit fait pour l'éternité. Nous ne reculerons pas a priori devant l'idée d'une réforme de structure. Au cours de son histoire centenaire, l'enseignement secondaire en a subi plusieurs.

La dernière date exactement de quarante ans. A-t-elle été viable et l'est-elle encore? Nous pouvons dire en toute impartialité et objectivité que la réforme de 1908 a fait de notre enseignement secondaire un excellent instrument de formation et de culture. Elle a rendu service à la jeunesse et au pays. Le pourra-t-elle encore à l'avenir? Il est deux points sur lesquels elle est manifestement déficitaire et caduque: la section gréco-latine qu'elle a créée et élevée comme un frontispice, est en train de s'effriter et de tomber; nous le déplorons, mais nous sommes impuissants à sauver le plus bel héritage de la civilisation occidentale. Elle est déficitaire sur un second point: le type de l'école industrielle n'est plus guère de mise. Un projet de loi est en route et s'il aboutit, les véritables humanités modernes trouveront place dans notre système scolaire.

Dans le domaine de l'enseignement féminin on peut se demander, si le type actuel de nos lycées de jeunes filles répond aux exigences et aux nécessités de la formation féminine. Le latin court, entre autres, a-t-il vraiment fait ses preuves? A-t-il

servi ou a-t-il desservi ses fidèles? — D'autres diraient ses victimes! — L'esprit et les méthodes, la conception générale, mâle plutôt que féminine, de cet enseignement, sont-ils toujours accordés à la nature, aux aspirations et à la mission de la femme de notre temps?

Il y a certainement des réformes à tenter. Elles auront à subir la longue et dure épreuve de la procédure législative. Elles éveilleront le sourire des sceptiques qui accentuent toute idée de réforme de leur « A quoi bon? ».

Pour les confondre et reconforter les autres, voyons ce qui, parmi les « Propos et projets de réforme », publiés au « Journal des Professeurs » en 1938, a été réalisé et ce qui est resté en souffrance. Les idées esquissées dans les « Principes d'une réforme générale » ont pris corps et âme dans un projet de loi qui, pour le moment, est entre les mains du Conseil d'Etat. Certaines suggestions concernant la formation des professeurs sont passées en partie dans les faits et pratiques de notre stage. Le rêve des humanités modernes est en passe de se réaliser, si le projet de loi cité plus haut est voté. Sur un point soulevé par un fervent des humanités classiques: « Les humanités et la hantise du passé », les événements et les faits ont été plus forts que nos intentions et les siennes. Les humanités classiques ne battent plus que d'une aile: le grec se meurt, le grec est mort. Et la pression des exigences de la vie actuelle, l'immense supériorité anglo-saxonne en politique et en économie entraînent notre enseignement irrésistiblement vers les humanités modernes, que dis-je, vers une nouvelle forme d'humanités que nous appellerons simplement avec le P. Lebreton: actuelles, vers un enseignement donc qui, même ancré dans la tradition des humanités classiques, connaîtra et assimilera l'infinie diversité et richesse de la civilisation actuelle: sciences, arts, technique, activités économiques, vie sociale, pour en dégager les incidences humaines et les valeurs de formation, d'élévation, d'enrichissement et d'ennoblissement de l'homme. Les humanités classiques ou modernes, avec ou sans latin, doivent se garder de la « hantise » exclusive du passé, il faut qu'elles soient actuelles, agissantes, fécondantes, en un mot: vivantes. Pour tranquilliser la conscience de nos « anciens », ajoutons qu'il n'est que d'approfondir les humanités classiques et de toucher à leur substance éternelle pour découvrir les liens profonds entre Homère et Paul Claudel, entre Pindare et Paul Valéry, entre l'éternel passé et l'éternel présent.

Pour ce qui est des réformes plus techniques concernant le film scolaire, signalons simplement la création d'un office

spécial du film scolaire au Département de l'Éducation Nationale. Que l'enseignement secondaire le mette à profit judicieusement!

Parmi les menues réformes, recommandées par nos collègues dans le même journal, quelques-unes ont pu éclore: ainsi ce qu'improprement on appelait dans le temps gymnastique, évolue de plus en plus vers une véritable éducation physique, c'est-à-dire une culture du corps; ainsi le vœu concernant le médecin au collège a été largement et sera plus largement encore exaucé. La fête nationale n'est plus ce navrant spectacle de banalité dont parlait le « Journal des Professeurs » en 1938, mais une solennité scolaire qui entraîne professeurs et élèves.

La lacune que relevait ce même journal, concernant les rapports entre parents et professeurs, entre élèves et professeurs, se comble peu à peu, au moins dans l'un ou l'autre établissement, où les directeurs ont pris l'initiative des heures spéciales de consultation.

D'autres suggestions sont reprises dans le « Journal des Professeurs » de 1949. Si elles trouvent grâce devant l'aréopage des pédagogues, elles aussi sortiront des limbes du papier imprimé.

Tout ceci prouve qu'il n'est pas inutile de tenir des propos et de faire des projets de réforme. Il y a des germes qui lèvent sur le terrain de l'Éducation Nationale.

Dirai-je un mot des échecs des classes d'essai étouffées in ovo, des conseils d'éducation et des conseils de discipline, ensevelis dans la nécropole des dossiers? Nous avons mieux à faire. Et lisons dans ce cahier les nouveaux propos et projets de réforme auxquels je souhaite même fortune qu'à ceux de 1938.

Les gens pressés feront mieux que d'attendre les réalisations administratives et législatives; ils iront tout de go à celles qui sont du domaine de la pédagogie pure et simple, c'est-à-dire à leur travail de classe.

Quelle que soit la structure juridique et administrative de notre enseignement, il est par bonheur un domaine de libre activité, de grande spontanéité, où l'initiative et l'activité personnelles peuvent se donner carrière: la pédagogie est essentiellement affaire du pédagogue. Le législateur fait le règlement, le professeur fait la classe.

Il est une question troublante, plus importante que les questions de réforme administrative et que chaque professeur doit se poser de temps à autre: Sommes-nous encore vivants,

sommes-nous dans le courant vital et humain qui passe par nos classes à nos pieds, fleuve d'hommes, fleuve étincelant de vie jeune, de promesses, de désirs, fleuve de destins humains? Sommes-nous obstacle ou appui, promoteurs de vie, de joie, de progrès ou leurs ennemis?

Tout est là: faire sa classe. Disons mieux: gouverner sa classe, capter les jeunes esprits, les éveiller, les entraîner, les corriger, les guider pour les former, les grandir et les ennoblir.

Suprême critère de toute proposition de réforme: Tout ce qui aide à élever le niveau des études, à animer les classes, à fortifier et à enrichir l'esprit et à ennoblir le cœur, tout cela est à retenir. *Cetera cinis et pulvis.*

Pierre FRIEDEN,
Ministre de l'Education Nationale.

Note de la Rédaction.

Ce numéro de notre « Journal » n'entend pas faire œuvre de réforme. Qui dit réforme, souvent dit changement, remplacement, bouleversement. Beaucoup de réformateurs nous apparaissent dans un climat de dureté, d'intransigance et de fanatisme. Férés de grandeur ils ont piétiné l'accessoire pour atteindre l'essence des choses. — Ce « Journal » n'en porte point l'estampille. De propos délibéré il s'est abstenu de voir grand, et la plupart des membres qui ont donné leur apport, y parlent de choses qui n'ont trait qu'aux petites questions de la pédagogie pratique. On trouvera dans ces pages le résultat de leurs observations, on les entendra s'attaquer aux petits vices, aux menus inconvénients de l'Enseignement, qui nous incommodent comme ces mouches importunes qu'on chasse mille fois sans qu'on arrive à s'en débarrasser.

C'est que l'Ecole est faite d'innombrables petits riens qui ont parfois la vie plus dure que les grandes idées et qui, dans la guerre d'usure qu'ils mènent contre nous à coups d'épingle, ne parviennent que trop souvent à l'emporter. C'est contre eux que beaucoup de nos membres ici s'élèvent. D'autres l'ont fait avant eux, et l'on ne s'étonnera pas de voir repris ici des thèmes qui, il y a dix, vingt et trente ans, ont fait le sujet des propositions et des doléances de nos membres. En bons pédagogues nous sommes habitués à sermonner, à réprover, à corriger sans fin et sans succès. En bons démocrates nous faisons entendre nos plaintes, quittes à recommencer quand l'écho de nos voix se sera perdu dans les couloirs du Gouvernement. On remarquera d'ailleurs chez la plupart des auteurs de ce « Journal » une placidité et une patience admirables. A peine s'élève parfois une note d'aigreur, à peine se dessine une ride de fatigue. Le « A quoi bon? » des désabusés passe comme une ombre, sans réussir à entamer la patience qui règne dans ces pages.

Patience? Voilà qu'on nous dit que la patience des professeurs prend l'air, aujourd'hui, de la résignation et de la passivité. Ceux qui écrivent pour prendre position, le font par habitude, par acquit de conscience, par probité professionnelle — et sans trop d'espoir. Quant aux autres ...

Il y aurait toute une étude à écrire sur les motifs d'abstention de ceux qui n'ont pas répondu à notre appel. Nous n'avons pas d'excuse pour les timides qui n'osent affronter les risques de la libre parole. Notre « Journal », il nous semble, a été créé pour être l'organe et le symbole de la liberté des professeurs.

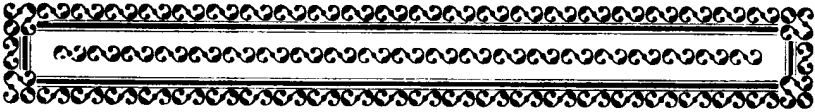
Réduit au silence par l'usurpateur allemand, il aimerait, à l'heure actuelle, faire renaître dans ses pages l'atmosphère de franche audace dont nos gouvernants d'aujourd'hui nous donnaient l'exemple à l'époque où ils étaient nos collègues. N'est-ce pas manquer à leur exemple que de se claustre dans un silence timoré et stérile?

Passons sur ceux qui se disent accaparés par leur tâche professionnelle et familiale: « J'ai mes devoirs à corriger, j'ai mes cours à préparer, j'ai mes enfants à garder. » Il y a ceux pour qui ne compte que leur classe et rien que leur classe. Tout effort qui dépasse ce cadre étroit, leur semble dépense vaine et superflue. Il y a les modestes — les trop modestes — qui invoquent leur maladresse à manier la plume...

Il y a ceux enfin qui au fond de leur âme couvent le dépit et la rancœur. Dépit de se voir placés dans un monde où les choses de l'Esprit se perdent dans un désert d'indifférence et d'incompréhension. Dépit de voir leur enthousiasme coupé par les mesquineries et les brimades d'une Administration trop pointilleuse à leur gré. (Lisez à ce propos l'article de M^{lle} Beffort sur la corvée des devoirs scolaires. — Certains ne voient que tracasseries et chicanes dans les scrupules qu'on éprouve en haut lieu à rémunérer les professeurs, chargés, surchargés souvent de leçons supplémentaires, de leçons de remplacement... « On nous reproche de grever le budget. La belle farce! Est-ce que, dans d'autres domaines, on se montre aussi lésineux sur les dépenses? ») Dépit de voir les distinctions officielles passer à côté du mérite de l'Esprit — trop petit et trop caché, paraît-il — pour illustrer celui d'un ordre plus voyant. Rancune contre les injustices (toujours!) de la revision des traitements...

Encore le mal ne serait-il pas grand, si ce mécontentement engendrait une saine et franche combativité. Combien aimerions-nous faire de notre « Journal » l'exutoire des griefs et des rancunes, l'arène publique de la libre opinion!

Trop de professeurs, aujourd'hui, sont résignés. On se plaint en sourdine, on s'endort sur ses ressentiments. A quand le réveil?



Questions de principe.

Monsieur le Ministre,

Invité à prendre part à cette levée de boucliers, mon premier mouvement fut de répondre par un « A quoi bon? » désabusé.

Voici des années que notre « Journal » sert de réceptacle aux doléances de toute sorte que les braves pédagogues s'obstinent à formuler, sans obtenir satisfaction. Leurs propositions, à l'instar de bon nombre de leurs avis émis dans les conférences, tombent « à l'eau », comme des pierres qui s'enfoncent sans remous.

A quoi bon donc revenir à la charge, pour lutter contre des moulins? A quoi bon remplir des pages qui se perdent dans un tonneau des Danaïdes? A quoi bon ... ?

Et puis, n'avait-on point chargé une commission d'élaborer une réforme? Ces messieurs nantis de la confiance du grand Manitou auront, je pense, épuisé la question et présenté les propositions de réformes qui s'imposent...

Mais depuis ce soir, monsieur le Ministre, où dans l'euphorie qui, dans l'enclos sombre de la voiture, naissait du ronflement régulier et sourd du moteur, vous vous êtes laissé aller à me confier votre intention de réaliser des réformes, j'ai compris que le défaitisme serait une réponse peu élégante à votre appel à la collaboration de vos « ouailles ».

Vous savez où le bât nous blesse; vous connaissez les anomalies et les déficiences qui entachent l'enseignement et dont nous avons relevé un certain nombre; et vous êtes disposé à en tenir compte. Aussi n'y reviendrons-nous pas.

Car, voyant les choses de plus haut, de trop haut, disent les mauvaises langues, vous rêvez d'infuser à tout notre enseignement un sang nouveau. Vous avez prononcé le mot de: Humanités Actuelles. Mot vague, au contenu incertain, mais que vous souhaitez d'éclaircir avec l'aide de vos collègues.

Est-ce rouvrir la vieille querelle des Anciens et des Modernes, querelle jamais vidée, et toujours nécessaire si l'école

veut échapper à la sclérose et à la mort? Tout a été dit sur cette question. Mais toute époque doit la repenser pour son propre compte*). Il est vrai aussi que jamais les humanités anciennes n'ont été compromises comme aujourd'hui. L'école y tient encore. Mais le monde moderne, toujours moins porté sur les raffinements de la culture profonde, en fait fi. L'élève s'y plie, nolens volens.

Le grec en est à la dernière extrémité. Sa disparition est imminente, et déjà nous en avons pris notre parti. Et si le latin, à son instar, ne se porte guère mieux, la faute en retombe autant sur nous que sur les élèves. Ceux-ci prennent en grippe une discipline où l'appareil grammatical n'est plus considéré comme moyen mais comme fin, où cette fameuse gymnastique intellectuelle leur cache trop longtemps les textes dont la lecture, quoi qu'on en ait, représente le but des études de latin. Centrer l'enseignement sur la beauté et l'esprit des textes, sur leur valeur littéraire et humaine, extraire des auteurs grecs (dans une traduction!) l'apport considérable dont ils ont enrichi le patrimoine de la civilisation qui est encore la nôtre, tout en le rattachant aux problèmes actuels puisqu'éternellement humains, voilà, je pense, comment on pourrait rendre « nouvelles » des humanités qui ne sont mortes que dans leur forme extérieure.

Or si, dans le cadre des Humanités Actuelles, le monde antique a droit de cité, le monde moderne réclame des droits analogues. Et ici, la tâche se révèle plus compliquée. L'enseignement, par sa nature, n'opère que sur ce qui est passé. Mais pour des jeunes esprits tendus vers l'avenir, ce passé ne compte que dans la mesure où il se continue dans le présent. Etudier donc un texte littéraire ou un problème scientifique en vase clos, sans en dévoiler les aboutissants qui rejoignent l'actuel ou l'humain, sentira la sèche érudition et suera l'ennui et le dégoût.

Si notre enseignement entend encore se réclamer de l'humanisme, il faut qu'il se résigne à jeter par-dessus bord tout fatras inutile. Toute l'histoire des humanités consiste d'une part à sacrifier ce qui est mort, d'autre part à incorporer du neuf. C'est un arbre qui ne cesse de pousser de nouveaux bourgeons pendant que se dessèchent les vieilles branches qu'on arrache ou qui tombent d'elles-mêmes. Car il s'agit, certes, de maintenir la tradition humaniste, mais aussi et surtout de la rénover.

*) Les jeunes collègues que la question intéresse, je les renvoie aux remarquables essais de M. Esch: « Notre Métier » et de A. Nothomb: « Voyage autour de l'Ecole ».

Notre époque pose des problèmes angoissants qui dépassent le cadre du monde méditerranéen, voire européen, qui transgressent le domaine de nos disciplines traditionnelles (littéraires et scientifiques), qui placent l'homme que nous voulons former devant les exigences nouvelles de notre temps. La crise de notre civilisation, la question de la paix et de la guerre, du machinisme et de la technique, et tant d'autres qui se posent dans les domaines de la littérature de l'art, de l'économie, de la science etc., tout cela ne rentre-t-il point dans la culture générale, dans la formation de l'honnête homme du *xx^e* siècle? Dès maintenant nous possédons suffisamment de textes rédigés par des « humanistes » pour les utiliser dans cette initiation aux exigences de notre temps.

Mais voilà que je m'égaré déjà dans les modalités de réalisation. Cette étape-là requiert encore un bon lot d'échanges de vues. Mais il me plaisait d'esquisser avec vous, monsieur le Ministre, ces Humanités Actuelles que j'imagine occuper le juste milieu entre un enseignement figé, démodé, renfermé sur lui-même, et un enseignement utilitaire, déraciné, tourné vers le seul immédiat et « dirigé » selon les besoins de l'instant tel que certain régime a failli nous l'imposer.

Alphonse AREND.

Le Grec en disgrâce.

Les humanités classiques qui formaient pendant de longs siècles le fondement incontesté de notre culture, perdent irrémédiablement du terrain. On ose déjà s'attaquer au latin, on parle d'humanités modernes ou scientifiques et même — terme exécrationnable — d'humanités techniques. Mais chose curieuse, la notion d'humanisme est restée si prestigieuse qu'on n'ose pas renoncer au *mot*. Scrupule hypocrite, toutefois, du moment qu'on sacrifie allègrement la *chose*.

Une cause est à moitié perdue dès qu'elle devient matière à discussion. Les défenseurs du latin, eux-mêmes, se déconcertent et jettent du lest comme les matelots d'un bateau en détresse. Le classique *studium litterarum*, ce fier voilier du temps jadis, ne bat plus pavillon en haute mer.

Du grec on ne parle guère. C'est affaire de vieux curés et de professeurs poussiéreux. Le grec ne trouve même plus d'adversaires déclarés depuis qu'il est devenu facultatif. Et la dernière guerre, pour en finir, lui a porté un rude coup. Depuis, il se

débat dans une lente et silencieuse agonie. Le grec se meurt pudiquement et pauvrement. Point d'émoi public. Qui s'émeut de la disparition d'un vivant qu'on croyait mort depuis longtemps? —

Le grec passe communément pour un luxe périmé ou pour une manie de mandarin. Voilà une erreur grosse de conséquences funestes qu'il s'agit de dissiper dès l'abord. On oublie trop que le bel édifice des humanités classiques s'effondre parce qu'on y a trop légèrement ébréché la pierre angulaire: le grec. On oublie trop que le latin et le grec sont étroitement liés dans la mesure où l'apport grec a enrichi la culture latine. Un Romain qui ne connaissait pas le grec était un rustre incultivé. Il aurait été pareil à un Luxembourgeois de nos jours qui ne saurait pas parler le français. Et pour les modernes, depuis Nietzsche jusqu'à Gide, la source de notre culture est surtout grecque.

Mais trêve aux longues et stériles discussions. Reconnaissons de bonne grâce l'état de fait contre lequel les arguments logiques ou historiques sont de peu de poids. La scission des études classiques est consommée. Nos humanités ne sont plus que latines. Si le latin maintient, tant bien que mal, sa position comme étude de base, le grec n'est plus guère qu'une belle efflorescence de luxe. Nos sections gréco-latines se dépeuplent. C'est un fait. La désaffection dont souffre le grec devient alarmante. Il faut y remédier. Il ne suffit pas de jeter les hauts cris. Réfléchissons froidement pour établir les causes de cette désaffection et demandons-nous comment il faut réagir: renflouer le grec ou le laisser aller à la dérive.

La loi de l'éloignement dans le temps joue fatalement contre le grec. Chaque nouveau siècle arrache un peu davantage notre monde occidental à ses lointaines origines spirituelles. L'homme antique, dans sa substance vivante, nous devient d'époque en époque plus incompréhensible en dépit du progrès des études historiques et archéologiques. Si les hommes de la Renaissance pouvaient encore pleinement s'identifier aux héros de Plutarque, pour les modernes, Electre n'est plus qu'une héroïne freudienne et Antigone lutte dans un monde sans issue sur lequel plane une fatalité existentialiste. Nous sommes devenus tellement différents. Nous nous éloignons, sans espoir de retour, des sources vives de l'antiquité grecque. Aussi ne croyons-nous plus que les chefs-d'œuvre soient immortels. Le jour viendra où l'obstiné hellénisant qui s'entiche d'Homère, fera figure de Don Quichotte. Les temps des dieux reculent dans la pénombre des légendes à mesure que les conditions de notre

vie se transforment et nous différencient des hommes de l'antiquité.

Contre la fatalité de l'histoire nous ne pouvons pas remonter. Mais il y a d'autres dangers qui menacent le grec. Nous négligeons ses habituels détracteurs tels que les naïfs partisans du moderne à tout prix ou les pseudo-scientifiques. Leurs thèses sont assez rabâchées. Nous ramenons l'actuelle disgrâce du grec à deux causes principales qui sont surtout valables pour notre pays: *les perturbations de la guerre et l'unification de l'enseignement*. Ces deux causes se réduisent à une seule et plus profonde: le malaise de notre monde moderne. La guerre n'a fait que précipiter un développement qui se dessinait depuis longtemps dans les tendances vers l'unification des programmes.

Dans son emprise totalitaire, l'Allemagne (et en pédagogie nous étions à la remorque d'outre-Rhin) jetant le masque, osa faire ce que les plus audacieux modernes n'avaient pas escompté: elle réduisit à la portion congrue les études classiques qui ne servaient pas son appétit immédiat et dont le désintéressement et l'humanité faisaient obstacle à ses instincts déchaînés. Et du coup, toutes les autres études baissaient. Mais dès avant la guerre déjà, tout ce qui se proclamait *moderne*, c'est-à-dire agité, démesuré, foncièrement utilitaire, épris de la fureur du bouleversement, du nivellement et de l'étatisation nourrissait une sourde rancune contre les études classiques. Et ce mouvement de désaffectation du classique qui s'accomplit fiévreusement dans les États totalitaires, s'étend, avec plus de lenteur, il est vrai, mais inéluctablement et comme épidémiquement dans les autres pays d'Europe au fur et à mesure qu'ils sont infestés de ce goût morbide du moderne. A des fins utilitaires, l'État égalise, nivelle, déshumanise. Quoi de plus cyniquement conséquent que de vouer les humanités aux gémonies!

Dès 1935, Paul Valéry signala ce danger qui nous menace, dans son discours aux collégiens de Sète: « Dans trois ou quatre grands pays, la jeunesse tout entière est soumise à un traitement et à un entraînement de caractères très divers, quant aux doctrines, mais tout à fait comparables quant au dessein de faire des hommes adaptés à une structure sociale et à des fins nationales bien déterminées. *L'État se fait ses hommes*. Je ne crois pas que la culture y gagnera. Mais je considère que nous ne pouvons pas ne pas observer que nos enfants se trouveront demain en face de ces hommes nouveaux; façonnés, dressés selon des plans systématiques, et constituant des populations d'éducation homogène, adaptées à l'économie et aux conditions de la vie

moderne. J'ai grand peur que la liberté de l'esprit et les productions les plus délicates de la culture ne pâtissent de ce forçement des intelligences. »

Les langues classiques ne tarderont pas à être sacrifiées parce qu'elles se montrent rebelles à la formation de l'homme-fourmi, de l'homme-outil. Le latin et surtout le grec ont été, dans notre passé, la sauvegarde de la liberté de l'esprit, de la personne humaine, de la culture. Si nous voulons persévérer dans le respect de ces valeurs-là, réparons les dégâts que l'invasion totalitaire a laissés dans notre enseignement. Revenons délibérément à la situation d'avant-guerre. Et à partir de là, réformons doucement, s'il faut réformer, sur la pointe des pieds, et non pas en claquant les bottes. Méfions-nous de l'enseignement à base unique. Ayons crainte de ces hommes « d'éducation homogène », c'est-à-dire niaisement simplifiée et cruellement inhumaine. L'enseignement doit être multiple et différencié pour pouvoir répondre à la diversité des goûts et des talents. —

Il n'est pas de mon propos d'aligner dans un discours joliment paré tous les beaux arguments qu'on a accoutumé de faire parader en faveur des humanités classiques. Car ces arguments, en majeure partie, n'ont de force persuasive que pour ceux qui, de prime abord, sont gagnés à la cause des langues anciennes.

Que faut-il faire pour redonner force et vie à l'enseignement du grec? Enumérons, dans un ordre très peu rigoureux, des propositions et suggestions avec avis aux pédagogues nantis d'expérience et de prudence de séparer l'ivraie d'avec le bon grain.

1° Le grec est l'avant-poste du latin. Si nous voulons maintenir le latin dans notre plan d'études, sauvons le grec.

2° Cultivons davantage le prestige de la Grèce. Si Périclès vivait encore, il instituerait sans doute l'équivalent grec du British Council et de l'Alliance française. Créons des bourses d'études grecques. Entourons les cours de grec de la sollicitude qui leur est due. Il faut une salle de grec à petites tables, avec une belle bibliothèque, des gravures, des moulages de Platon, de Sophocle, d'Athéna. Les jeunes hellénisants d'aujourd'hui forment une chapelle à part. Qu'ils aient leur sanctuaire et leur foyer!

3° Nos établissements d'enseignement secondaire n'ont qu'un faible caractère individuel. Ils ne se différencient pas assez. L'esprit d'un établissement, la tradition, l'aura du bâtiment, la

notion de maison de culture ont une très grande valeur éducative. Les élèves doivent baigner intensément dans l'atmosphère de leurs études. Nous devons accuser davantage les trois caractères suivants: humanités classiques, sciences et mathématiques, langues modernes. Qu'en diriez-vous, si Echternach ou l'Athénée maintenaient plus fièrement la tradition humaniste?

4^o Les études grecques doivent être plus poussées et plus approfondies. Si nos élèves étaient amenés à réellement sentir sur leur peau le charme caressant du génie grec, ils deviendraient les plus ardents champions de la pensée grecque. Une place plus large à Platon et aux poètes tragiques.

5^o Le cours des Auteurs grecs, réservé avant la guerre aux sections modernes, doit entrer, dûment adapté, dans le cadre des classes grecques pour servir à élargir les notions sur le monde grec. Et surtout, il faut mettre à contribution les prestiges de la littérature moderne en montrant la survivance et le rayonnement de la pensée grecque à travers tous les siècles, de la Renaissance à Racine, de Goëthe à Hofmannsthal, et jusqu'aux plus farouchement modernes: Gide, Giraudoux, Anouilh, O'Neill.

6^o Il n'est plus guère possible — et à peine souhaitable — de pratiquer le grec, dans nos écoles, sur une plus large échelle. Nos élèves qui se vouent aux études grecques, constitueront une élite peu nombreuse, mais d'autant plus ardente. Il importe de remonter le moral de ces jeunes éphèbes. Pour éviter les échecs et les regrets, seuls devront être admis au cours de grec — insigne honneur — les élèves qui ont obtenu un chiffre deux en latin.

7^o Question très pratique: L'horaire et les programmes doivent être aménagés en sorte que les élèves de la section gréco-latine jouissent de l'avantage de pouvoir embrasser n'importe quelles études supérieures: langues modernes, mathématiques, sciences. En outre, pour le plus grand profit des élèves, les cours d'anglais facultatif deviendront obligatoires et seront plus intimement rattachés au programme des sections gréco-latines.

8^o La question des manuels et des accessoires pédagogiques est très importante. Nos jeunes hellénisants ne sont pas des chartistes endurcis et fanatiques. Ce sont des garçons de chair et de sang dont le regard rêveur se détourne parfois avec langueur du crâne dénudé de Socrate vers un rayon de soleil qui lutine dans le feuillage printanier. Epargnons-leur les recherches fastidieuses dans un dictionnaire revêché et insidieux. Mettons

entre leurs mains des vocabulaires spéciaux. Il faut rendre attrayantes les études grecques, il faut leur communiquer un souffle fortifiant de chaleur et de vie.

9° Que le maître ne soit pas un rat de bibliothèque qui ferme précautionneusement ses volets devant les rumeurs de la vie. Qu'il sache interpréter le sourire d'Athéna et la fureur de Dionysos à la lumière de notre temps. Qu'il affirme, comme le récent numéro spécial des *Cahiers du Sud*: Permanence de la Grèce, « qu'une conscience toujours présente, celle qui veillait sur le Parthénon, demeure dans le monde et le juge selon ses lois ». (Jean Ballard.)

Ainsi comprise, la pensée grecque constituera un heureux contrepoids dans les dérèglements de notre époque tourmentée. « Les Grecs qui se sont interrogés pendant des siècles sur ce qui est juste, ne pourraient rien comprendre à notre idée de la justice. L'équité, pour eux, supposait une mesure, tandis que tout notre continent se convulse à la recherche d'une justice qu'il veut totale. » (Albert Camus).

Marcel ENGEL.

Sélectionner.

Il se peut bien que les lignes qui suivent constituent essentiellement un plaidoyer en faveur de la thèse moderniste que le Rapport de la commission spéciale pour la réforme de l'enseignement secondaire, en date du 30 juin 1939, a appelé la Solution B, ou solution minoritaire. Mais dans un pays démocratique on ne connaît pas l'opinion standardisée d'un parti officiel unique, et il sera toujours permis de défendre des vues minoritaires, même si l'espoir de les voir l'emporter est remarquablement au-dessous du pair. Ne perdons pas courage tant que la décision adverse n'est pas définitive. Never say die!

L'étude renouvelée de la question vous amène à compulsier de nombreux mémoires et articles de revue et de nombreuses brochures plus ou moins délectables. Le rapport qui m'a embarrassé le plus est celui, lucide et fouillé à souhait, étayé de faits et de citations, qui se trouve reproduit avec le nom de M. le directeur G. Faber dans le document parlementaire d'avril 1940 relatif au Projet de loi ayant pour objet la réforme de l'enseignement moyen pour garçons, pp. 50-60, et qui est un peu de nature à rendre mon propre effort inutile. Mon premier argument sera donc celui de recommander à mes lecteurs l'exa-

men des idées fondamentales du rapport en question. Certains aspects du débat cependant, du domaine particulier des linguistes, seraient susceptibles d'être illustrés par quelques faits universellement reconnus tirés de la langue et de la littérature anglaises, étant donné que pour notre pays l'anglais serait appelé à marcher de pair avec le latin. Cela nous vaudra un deuxième argument. Enfin, pour l'acquit de ma conscience (et pour faciliter ma tâche) je me suis remis à étudier la dissertation faisant autorité chez beaucoup de membres du parti de la panacée latine, et qui réunit tous ses arguments, l'ouvrage du Père jésuite J. Stiglmayer intitulé « Das humanistische Gymnasium und sein bleibender Wert » (Herder, Freiburg, 1917).

La grande idée sur laquelle se repose en toute tranquillité le monopole du latin — véritable fond du débat — c'est la formation de l'esprit et du caractère par l'étude de cette langue inégalée sous tous les rapports, et le caractère désintéressé de cette étude, le désintéressement étant le hall-mark, le titre de noblesse de tout enseignement de culture. Ce serait sans doute forcer méchamment la note que de penser ici à l'absence d'un but utile. Mais si, par exemple, l'étude de l'anglais pouvait vous procurer un avantage terrestre, si, par exemple, il aidait les hommes à mieux se comprendre (je dis bien comprendre), serait-ce vraiment un crime de lèse-culture? D'un autre côté, si les disciplines juxtalinéaires en titre défendent avec un pareil acharnement leurs privilèges séculaires, le désintéressement n'est peut-être pas si absolu. Voici, pour ceux de messieurs les orfèvres qui n'ont pas désappris le sourire: Tel gymnase de province ne ménageant guère les auteurs de la Solution B est d'accord avec le maintien de tous les privilèges « sous la réserve de supprimer la disposition portant que les différentes sections et sous-sections ne seraient à créer que dans la mesure des besoins ». Un méchant vous détaillerait en outre une belle collection de contradictions glanée au fil de la lecture des mémoires. Saviez-vous pourquoi la section sans latin est irrémédiablement inférieure? C'est qu'au concours d'admission aux administrations les candidats sortant de la section administrative « n'auront que très peu de chance d'être admis » (p. 42). Ou plutôt (p. 47), parce que « les élèves de la section sans latin réussiront nécessairement mieux que les autres au concours pour le recrutement des employés »? (Est-ce d'ailleurs suffisamment désintéressé?) Bagatelles que tout cela. Mais n'a-t-on pas sacrifié le grec, lui qui, à se placer sur le terrain des humanistes classiques eux-mêmes, réunit toutes les vertus formatives et esthétiques à un degré qui le fait ranger de vingt parasanges avant le latin?

Pourquoi l'a-t-on immolé? Pourquoi, messieurs les représentants du commerce de Paris? Pourquoi parlez-vous sans sourciller des qualités des littératures grecque et latine alors que vous avez assisté à l'enterrement quasi clandestin du grec? C'est que la direction du progrès s'est montrée clairement; on ne l'arrêtera pas indéfiniment. La farouche énergie de Mrs. Partington n'a pas empêché la mer de pénétrer dans sa maison.

On entend sélectionner les élèves en les soumettant à la discipline d'un enseignement plus formel, plus abstrait et partant plus difficile, alors qu'on se réjouit d'une recommandation de la VII^e Conférence internationale de l'Instruction publique réunie à Genève en juillet 1938 dans ce sens que l'étude des langues classiques devrait s'inspirer des méthodes que l'enseignement des langues vivantes a si utilement mises en usage et tenir compte des « intérêts » de l'enfant tels qu'ils se manifestent au cours de son développement psychologique. (Projet de loi, p. 22.) Les traductions en langues modernes seront les bienvenues — ce qui est d'ailleurs très raisonnable, puisque de cette façon les élèves pourront entrer en contact avec les idées et les sentiments des auteurs, si vraiment on tient à les familiariser avec une vie qu'ils ne rencontreront jamais dans leur existence à eux. En se distançant du formel comme moyen d'entraînement, on évitera de laisser le rouage tourner à vide, ce qui serait tout de même « une regrettable perte de temps », ou de « prendre par le plus long », comme La Fontaine se rendant à l'Académie.

Vous pourrez, ensuite, relire dans quelque rapport qu'il ne faut voir dans les prétendues valeurs culturelle et formative des langues modernes que des assertions gratuites et vagues qui ne tirent aucune valeur démonstrative du seul fait de contredire les arguments de la partie adverse. Or voilà bien pourquoi j'ai fouillé les écrits de la partie adverse et, à mon grand regret, ces arguments, à moins que ce ne soient que des phrases, se laissent retourner pour s'appliquer à l'étude des langues modernes. Clarté ou mystère, simplicité ou construction raffinée suivant les besoins, serait-il bien difficile d'en trouver des exemples à foison dans les grandes littératures modernes? Sans parler de la sensibilité nouvelle, des rythmes, des conceptions, des procédés de symbole ou d'évocation nouveaux qui sont venus s'ajouter à l'héritage de Rome et d'Athènes.

Stiglmayer, à la suite de Paulsen, nous parle de très belles choses: « Rasche und sichere Auffassung geistiger Dinge, Kunst der Zergliederung, Teilnahme für alle großen Angelegenheiten der Menschheit, Hingebung für große und geistige Interessen,

Geschmack für literarische Darstellung, angewandte Logik beim Übersetzen auf Grund grammatischer Regeln, feine Schattierungen durch Wortgruppen und Partikeln — en face de cet autre axiome que les langues classiques sont plus fermes et plus claires —, « weil in ihnen der Weg vom Wort zum Sinn grader und kürzer ist als bei modernen Sprachen, da weniger Nebenvorstellungen hineinschwanken. » Regina amat rosas n'est, heureusement, pas plus difficile que The queen is fond of roses. Mais vous connaissez peut-être l'histoire qu'on se raconte au sujet de Robert Browning. Le cercle de ses admirateurs, las de scruter toutes les faces et tous les recoins d'un édifice verbal, pria le poète de les tirer d'embarras. « Quand j'ai écrit ça, dit-il, nous étions deux à le comprendre, Dieu et moi; maintenant le bon Dieu seul pourrait vous éclairer. » La sélection par la difficulté était au moins remarquable. Je me rappelle certaines versions anglaises d'examen tirées de Shakespeare, de Meredith, de Thackeray et même des « Clefs du Royaume » de Cronin qui ont causé du chagrin aux candidats et provoqué des appréhensions secrètes chez l'examineur. C'est que les langues modernes n'ont pas encore le droit de procéder à la sélection, privilège tacitement réservé au latin. Tel titulaire d'anglais a essayé, avec l'outrecuidance de la jeunesse, de distribuer un peu libéralement les notes insuffisantes, mais la réprobation générale le faisait revenir à des sentiments plus humains, sinon plus humanistes. Mais si, par hasard, les réglemens, les programmes, les professeurs et les parents, snobs ou non, le voulaient bien. . .

Parlons encore un peu difficultés. Le passage si fréquent des mots anglais d'une catégorie grammaticale à une autre: verbe, substantif, adjectif, adverbe, préposition (comme dans le cas de round) certaines formes passives, les formes en -ing, la fréquente position finale des prépositions, l'emploi du passé indéfini, les constructions modales, la chute de certaines conjonctions et du pronom relatif, l'usage correct de l'article défini, le verbe do affirmatif, l'infinitif avec for, les composés de toutes les nuances sémantiques, la richesse incomparable du vocabulaire avec ses locutions idiomatiques finement nuancées, très souvent elliptiques ou comprimées, tout cela, combiné avec l'emploi parcimonieux de la virgule, peut réserver au lecteur ou à l'écouteur assez de traquenards pour lui ôter l'envie désintéressée des traquenards de la grammaire latine. F. Boillot, dans le « Vrai ami du traducteur anglais », vous édifierait à ce sujet avec une divertissante kyrielle de titres énigmatiques glanés dans les journaux. Il y a cinquante ans, on n'y regardait peut-être pas de si près, mais quel usager de l'anglais pourrait

se passer aujourd'hui des « Faux Amis » (ou les trahisons du vocabulaire anglais) de Kœssler et Derocquigny? La sagacité est le fruit des difficultés surmontées: on nous l'a répété à volonté.

A la lecture à haute voix, l'intonation, l'accent émotionnel, l'accent dynamique des composés reconnaissables comme tels ou camouflés, les formes dites faibles posent sans cesse des problèmes bien faits pour distinguer les sujets un peu obtus de ceux qui seraient capables de ménager l'âme de leurs interlocuteurs en maltraitant le moins possible son expression la plus caractéristique et la plus sacrée.

Dans un autre ordre d'idées, la « Recommandation N° 14 » de la VII^e Conférence internationale de l'Instruction publique nous redit que « par la connaissance exacte de l'homme qu'elles nous permettent, les littératures grecque et latine demeurent des éducatrices incomparables ». Or il est assez certain que cette connaissance de l'homme ne s'est pas égarée au cours des temps et que la psychologie moderne se glorifie à juste titre de ses méthodes et de ses résultats. L'Italien Silvio Tissi a montré tout le parti que la littérature peut tirer des façons nouvelles d'examiner les mobiles et les rapports des actions humaines. (« Pirandello, Ibsen, Shakespeare, Tolstoï, Shaw, Bourget, Gide al microscopio psicanalitico. » Milano, 1932.) S'est-on, même aujourd'hui, arrêté sur une conception unique du personnage d'Hamlet? Antigone a paru sur la scène de nos jours. Ah, si on n'avait pas laissé dépérir l'étude du grec!

La critique a mainte fois prouvé que la caractéristique permanente de la littérature anglaise est le fait que les Anglais ont toujours cru en l'homme comme individu. On connaît leur passion pour la biographie et l'autobiographie. Que les latinistes veuillent bien étudier à ce sujet quelque traité de littérature anglaise, mettons celui, en français, de Legouis et Cazamian. Après Dieu, on le sait, Shakespeare est le plus grand créateur d'hommes, la galerie de portraits de Chaucer est universellement admirée et tous les grands romanciers anglais des temps modernes ont manifesté le désir d'une connaissance précise et serrée de l'homme. Combien de psychologues subtils et pénétrants y rencontrons-nous! Heathcliff, Becky Sharp, Richard Feverel, Jude the Obscure, Tess, Silas Marner, le vieux Soames, sans même parler d'Ulysse (pour citer quelques noms au hasard), ne trouvons-nous pas là autant de cas psychologiques élémentaires, profonds ou nuancés éclairant l'âme d'une nation autant que l'humanité entière, all sorts and conditions of men? Beau-

coup ont reproché à la littérature anglaise son souci constant de la moralité. Espérons que les latinistes au moins ne se joignent pas à eux, puisque l'étude des langues classiques aussi initie les élèves à une civilisation de simplicité et de candeur morale modèles. (Si, dans la conduite de la vie, la tunique ou le péplum se voient parfois un peu défraîchis ou chiffonnés, nous n'avons pas besoin de le dire à nos enfants.)

Les études désintéressées et le développement de la faculté de raisonnement, c'est très beau, encore qu'il faille, comme disait Stuart Mill, raisonner sur quelque chose, même si ce quelque chose sert quelque but utile. Nous désirons donc que tombe l'injuste monopole protectionniste des langues classiques, afin que les bons élèves aussi puissent être formés pour vivre la vie culturelle, sociale, émotive et esthétique de leur temps. Notre vieille Ecole industrielle et commerciale a prouvé qu'elle pouvait donner une culture moderne appréciable en formant, dans l'espace d'une vingtaine d'années, des prêtres, des écrivains, des professeurs, des avocats de première ligne. (Ceux d'entre eux qui écrivent pour le public ont même poussé le sens linguistique jusqu'à écrire correctement le mot *étymologie*, prouesse orthographique inaccessible, à en juger d'après nos journaux, à beaucoup de ceux-là mêmes qui sont certains que le bienfaisant instinct étymologique est le fruit le plus mûr de l'étude des langues anciennes.) Admettons de bonne grâce que l'évolution accélérée dont nous sommes les témoins ne nous permettra pas de rattraper le temps écoulé. L'ouvrage du Père jésuite cité plus haut est né de la crainte qu'une conception totalitaire ne veuille supprimer la formation classique au profit des sciences et des langues modernes, alors que, humblement, nous désirons tout juste que les désintéressés détenteurs de tous les droits veillent bien nous donner l'occasion de montrer qu'à conditions extérieures égales les humanités modernes sauront créer un monde au moins aussi parfait que celui qui nous entoure depuis de longues années. Give us a chance!

Jean FELTES.

Vom «klassischen» Sprachunterricht.

I.

«... Die ganze Menschheit hatte nur eine Sprache und dieselben Wörter. Als sie nun von Osten aufbrachen, fanden sie eine Ebene im Lande Sennaar; dort ließen sie sich nieder. Und sie sprachen zueinander: „Kommt, laßt uns eine Stadt bauen und einen Turm, dessen Spitze bis an den Himmel reicht, damit wir uns nicht über die ganze Erde zerstreuen. So machen wir uns einen großen Namen.“ — Und sie brannten Ziegelsteine und fingen an, Stadt und Turm zu bauen. Da sprach Gott: „Wir wollen ihre Sprache verwirren, daß einer des andern Rede nicht versteht.“ — So zerstreute der Herr sie von dort über die ganze Erde; sie mußten aufhören, die Stadt zu bauen. Daher gab man ihr den Namen Babel (d. h. Wirrwarr), denn dort wurde die Sprache der ganzen Menschheit verwirrt...» (Katholische Schulbibel für die Diözese Luxemburg, S. 10.)

Die Episode vom «babylonischen» Turmbau, den nach 1. Mos. 11, 1-9, die Nachkommen Noahs als Mittel bleibender Gemeinschaft planten und dessen Vollendung durch eine gottgewollte Sprachverwirrung verhindert wurde, wird den Penälern in einer ihrer ersten Religionsstunden erklärt. Vermittelt die Ausdeutung dieses Bibelkapitels nicht das Verständnis des Wertes und der ersten Bestimmung zielbewußten Sprachunterrichts — vorerst ganz abgesehen von jeglicher literarischen Interpretation? ... Ist das Endziel jeden Sprachunterrichts nicht das Verstehen schlechthin?

Im Einleitungskapitel seines «Essai de grammaire psychologique» (Paris 1947, S. 10) sagt Georges Galichet: «Les différences (entre les systèmes grammaticaux) sont moins profondes qu'on pourrait le croire: elles sont loin d'abolir la parenté foncière qui existe entre les membres de la grande famille humaine. ... L'esprit humain est un dans son fond, et ses lois essentielles, par delà les modalités propres à chaque temps et à chaque pays sont, on peut le dire, universelles. C'est pourquoi l'analyse d'une langue particulière, comme celle que nous tentons de faire ici pour la langue française d'aujourd'hui, peut, si elle est conduite en ce sens, ouvrir des horizons intéressants sur les grandes lois de la linguistique générale...» Wenige sind berufen — wie der Luxemburger es sein könnte —, vom ersten zögernden Schulgang an über die schier erdrückenden Grenzen des ererbten Ausdrucksmittels hinaus verstehend hineinzuhorchen und ver-

ständig hinauszusprechen in die Sphären zweier verschiedener Sprachfamilien, deren Ränder sich gerade zwischen Maas und Rhein überschneiden: « le fait de voir fleurir sur un espace aussi restreint trois littératures, n'est-ce pas le signe manifeste de la plus rare largeur de vue et de compréhension?... » (Alph. Arend, « Le Luxembourgeois devant le verbe », 1939.) Am 11. Oktober 1903 rühmte Paul Eyschen in seiner Festrede zur Einweihung des Dichterdenkmals auf dem Paradeplatz unserer Sprache nach, sie sei ein Jahrtausendalter Eichenbaum, dessen Äste weit über die Felder unserer Nachbarn hinausragen. Weiter als seine Äste ragen vor allem die Wurzeln dieses Baumes hinaus in das Erdreich jenseits unserer Grenzen — und gerade dieser Umstand müßte unserem Sprachunterricht im Hinblick auf den Weltstaat der Zukunft Sinn und Richtung geben.

Über die Welt hinhorchen und alle verstehen — das wäre das äußerste Ziel verantwortungsbewußten Sprachunterrichts — aber zugleich auch eindeutig in die Welt hineinreden und von allen verstanden werden. Der Weg zu diesem Ziel beginnt im kleinsten Kreis der Dorfschule und führt von Jahr zu Jahr in weitere Ebenen. Gerade die Mittelschule müßte die Grenzen des arteigenen Kreises aufbrechen und den verständnissuchenden Gang — verständnissuchend im aktiven und passiven Sinn — in die Universitas der Welt vermitteln.

Es ist das Ziel jedes kriegsstrebigen Sprachunterrichts, den hingebungsvollen Eintritt in diese Welt zu verwehren und damit das Einswerden mit ihrer mannigfachen geistigen und seelischen Haltung, wie sie etwa in der Vielfalt der Sprachen zum Ausdruck kommt, zu untergraben. Im nationalsozialistischen Erlaß über « Erziehung und Unterricht in der höheren Schule » heißt es bezeichnenderweise: « An dem Gegensatz von Erb-, Lehn- und Fremdwort ist die Bedeutung der Fremdeinflüsse zu klären und die Jugend von der Notwendigkeit des Kampfes gegen sprachliche Überfremdung zu überzeugen. Der neusprachliche Unterricht fördert durch die Auseinandersetzung mit der fremden Welt, ihrem Geist und ihrer Kultur das Verständnis für die Sonderart der Völker, für ihre Gemeinsamkeiten und Gegensätze. Durch Vergleich der Fremdsprache mit der Muttersprache, des fremden Wesens mit dem deutschen Wesen, trägt der neusprachliche Unterricht dazu bei, daß sich der Schüler *der Eigenart und des Wertes seines Volkes und seiner arteigenen Kultur stärker bewußt wird...* » Am Ende eines so verstandenen Sprach- (und Literatur-) Unterrichts erfolgt immer wieder die vorbedachte Rückkehr in den engen « arteigenen » Kreis und die feindliche Aufblähung gegen alles erkannte Fremde

unter grundsätzlichem Verzicht auf Ausgleich zwischen den Verschiedenheiten. Das durch diese « Auseinandersetzung mit der fremden Welt » vermittelte « Verständnis für die Sonderart der Völker » ist grundsätzlich entgegengesetzt dem friedstrebigen « syggignoskein » — es beharrt verbissen auf dem streitbaren « Auseinander-Setzen ».

Im Gegensatz zu dieser « völkischen » Abkapselung steht der weltweite Sprachunterricht, der den Austausch zwischen wesensfremden Kulturkreisen mit Vorbedacht vermittelt: die « Echanges entre les cultures » sind ein Hauptziel der UNESCO. In ihrer Programmschrift für 1948 heißt es: « Les voies qui s'offrent à la libre circulation des idées ne peuvent, ni ne doivent servir à favoriser la formation d'une culture mondiale uniforme. L'UNESCO se propose bien plutôt de réaliser l'unité dans la diversité, d'aider à utiliser ces voies en vue de faire comprendre les différentes cultures les unes aux autres, afin que les hommes apprennent à connaître en premier lieu, dans les cultures qui leur sont étrangères, les éléments communs, fondements possibles d'une communauté de pensée et d'action, mais afin qu'ils acquièrent également, et ceci n'est pas moins important, le respect des différences. »

II.

Des Landes unkundige Linguisten sprechen gerne von einer Übersetzermission, die den paar Luxemburgern innerhalb der großen Familie aller Menschen zugefallen sei. Allerdings würde ein einziger Versuch, uns am Werke zu sehen, diese Optimisten der Sprachvermittlung grausam enttäuschen: wir sind keine Übersetzer.

Wir könnten zu unserer Entschuldigung den Vorwand, jede Übertragung sei ein Verrat am Urtext, nur dann mit Fug und Recht vorbringen, wenn wir von vornherein behaupten wollten, schon die Lektüre eines fremdsprachigen Autors schließe diesen Verrat in sich. Was jemand aus einem Gedicht heraus hört, das wird er in seine Übersetzung hineinragen: schon beim Ablauschen beginnt die Schwierigkeit des Übertragungswerkes. Wieviel Rodrigue, Alceste, Mortimer, Tellheim sind schon geboren, « interpretiert » worden, seitdem Corneille, Molière, Schiller oder Lessing sie gezeugt haben?...

Schon die Menschen derselben « Sippe » wissen so wenig voneinander, daß sie Tag für Tag aneinander vorbeileben. « Wir sind Dickhäuter », läßt Büchner seinen Danton sagen, « wir strecken die Hände nacheinander aus, aber es ist vergebliche

Mühe, wir reiben nur das grobe Leder aneinander ab — wir sind sehr einsam...» Daß die Menschen nichts wissen voneinander, ist die Quelle vielen Übels. Es muß also letzten Endes übertragen und übersetzt werden — selbst auf die Gefahr hin, Änderungen zu verantworten, die schlimmer sein könnten, als wenn gar nichts getan worden wäre. «Des traductions bien faites et convenablement choisies, heißt es im Programm der UNESCO, rendraient des services considérables à la compréhension internationale et aux échanges entre les principales cultures du monde. Il n'existe pas d'organisme international qui s'occupe de traductions; c'est donc à l'UNESCO qu'il incombe d'encourager leur préparation et leur diffusion...»

Seit den Tagen der «Straßburger Eide» (842) steht das Problem des Übersetzens zwischen Romania und Germania, an deren Grenzscheide wir leben. Viele solcher Grenzscheiden durchfurchen die Welt und überall in deren Nähe bilden sich zwei- oder gar mehrsprachige Kulturen. So ist es zumal in der Schweiz, wo «wir täglich aufs neue erleben, daß die sprachliche Mannigfaltigkeit ein Ausdruck kulturellen Reichtums ist und daß dieser Reichtum sich einem jeden desto vollkommener erschließt, je mehr er über seine eigene Muttersprache hinaus von den vier Landessprachen versteht». (Ritzel-Bauer, «Kampf um Europa», S. 181.)

Der sieben- (resp. sechs- oder fünf-) jährige Unterricht lebender Fremdsprachen vermittelt dem Luxemburger Durchschnittsmittelschüler die Fähigkeit, die gängigsten geistigen Erzeugnisse der betreffenden Kulturkreise in ihrer Urform zu assimilieren. Wer von uns wollte sich zu der Behauptung vermessen, das siebenjährige Latinum ermögliche demselben Pennäler eine gleichwertige Assimilation der antiken Kultur? Nach siebenjähriger mühseliger Geistesakrobatik, der er im Zeitalter des Penicillin und der Atomzertrümmerung wertvolle Chemie- und Physikkenntnisse opferte, empfindet er nicht nur vor Einstein, sondern auch vor Plautus und Plinius und Seneca immer noch dasselbe lähmende Schwindelgefühl, das ihm die ersten ciceronischen Perioden eintrieben...

Die vor dem Kriege gepflegte Lektüre griechischer Autoren in französischer Übersetzung wird neuerdings nicht mehr betrieben. In Frankreich lesen indessen die Schüler der modernen Klassen Euripides, Sophokles, Aischylos, Hesiod, Catull, Properz, Seneca und viele andere in französischer Übertragung — dem billigen Kalauer vom «traduttore — traditore» zum Trotz. Wenn in der «Goetheschule» unter deutscher Führung

beispielsweise die « Perser » des Aischylos auf deutsch gelesen wurden, mit der Absicht, « vor allem die Gesinnung mannhaften Eintretens für die höchsten Güter » einzupfropfen, warum sollte das luxemburgische Knabenlyzeum nicht ähnliche — Opfer bringen? Der also vermittelte vertraulichere Umgang mit den wahren Schätzen der Antike — die ja doch wegen ihrer sprachlichen Schwierigkeiten im heutigen Lyzeum kaum zaghaft betastet werden — dürfte es fertigbringen, daß auch nach dem siebenjährigen Latinum der Verkehr mit den griechischen und lateinischen Autoren nicht wie bisher jäh abreißt.

Nicht nur im Raume, sondern auch in der Zeit könnte das von der UNESCO angepriesene Übersetzungswerk wertvolle Vermittlerarbeit leisten....

III.

Als Konfuzius einmal gefragt wurde, welches die beste Methode sozialer Reformen sei, gab er zur Antwort: « Erneuert die Sprache! » Er meinte damit: « Säubert den Sprachgebrauch! »

Die Verschleierung und Verhöhnung der deutschen Sprache — also einer einzigen unter den vielen und zwar im deutschen Machtbering — vom « völkischen » Auf- und Umbruch bis zum bitteren Ende, beweist zur Genüge die Notwendigkeit eines weltoffenen und gedankenklaren Sprachunterrichts. Zugleich aber wird an dem Beispiel der Sprachverwirrung innerhalb dieser einen Volksgemeinschaft die große Gefahr des Mißverständnisses innerhalb der Weltgemeinschaft offenbart. In seinen « Abhandlungen und Briefen über schöne Literatur und Kunst » (II/7, Sämtl. Werke, 1852) hatte schon Herder bei aller Ehrfurcht und Bewunderung für die Stimmen der Völker die Gefahren ihrer Vielfalt und vor allem ihrer Verbreitung durch die Buchdruckerkunst erkannt: «... Ehe Buchdruckerei da war, ging jede europäische Nation in einem engeren Bezirke von Ideen umher, ihr Charakter war vielleicht fester. Durch Reisen und Lesen ist allem Bösen und Guten fremder Nationen die Tür geöffnet ... und es kann wohl sein, daß ... der Geschmack sich durch sie verwirren, Genie und Sitten vielleicht gar zu Grunde gehen müßten, wenn sich nicht ein hilfreicher Genius des menschlichen Geschlechts annähme. Lassen Sie uns aber an diesem hilfreichen Genius nicht zweifeln... »

Auch die UNESCO verzweifelt nicht am Genius der Menschheit und hofft binnen kürzester Frist ein internationales System wissenschaftlicher, ethischer und pädagogischer Nach-

richtenvermittlung geschaffen zu haben: als erstes Mittel zu diesem Zweck gilt ihr vorderhand die «normalisation du vocabulaire technique». Technisches Vokabular der Verständigung unter allen Menschen ist die Sprache schlechthin in all ihren weltumspannenden Lautungen.

Für die Verständigung unter Menschen ist es sonder Zweifel bedauerlich, daß «in jedem Wort, wenn wir's erwägen, ein ganzes Buch liegt» (Rückert). Manche Unterrichtsstunden, die verloren gehen beim losen Durchblättern jenes Buches sind vielleicht dazu angetan, den größten Nutzen für den Frieden zu bringen. Wenn den jungen Menschen, die doch so leicht am Worte kleben bleiben und alles am liebsten «wörtlich» nehmen (vgl. die sinnlosen Auslegungen lateinischer Texte auf den oberen Klassen), von Anbeginn der Sinn geöffnet wird dafür, daß das Wort — le mot — ja nur ein «Muckser» ist, der als Gleichnis — parabola — dient für einen voraufgegangenen Gedanken («im Anfang war der Logos») und daher vorerst sinnvoll geprägt und wiederum sinnvoll ausgelegt werden muß, so ist schon viel getan für das gegenseitige Verständnis in kleinen und großen und größten Gemeinschaften.

Sie sollen früh lernen, die «Gleichnisse» ihrer Worte so zu bilden, daß ihnen kein «tiutaere» beigegeben zu werden brauche — zugleich aber rastlos nach dem letzten Sinn der Gleichnisse anderer zu forschen. Es scheint mir unerlässlich, die Schüler zu warnen vor jenen, denen ererbte Wörter auf einmal nicht mehr genügen, um den ganzen Gehalt ihrer «Gedanken» faßbar zu machen: das ist eine lahmegeborene Wahrheit, die auf den beiden Krücken eines Pleonasmus einherhinken muß. Kant warnt beispielsweise vor jenen, die vom «ewigen Frieden» reden: «... Friede bedeute das Ende aller Hostilitäten, und ihm das Beiwort ewig anzuhängen sei schon ein verdächtiger Pleonasm...» (Kant, «Zum ewigen Frieden».) Nicht minder verdächtig dürfte es sein, wenn das Wort «Demokratie», das doch schon im Altertum genügte, um die in ihm verborgene Wahrheit eindeutig auszudrücken, von einem Teil der Menschen auf einmal pleonastisch ausgeweitet wird, damit es die ganze Wahrheit fasse, die sie hineinlegen möchten.

Auf diesem Wege mag die mühsame Schatzgräberarbeit in hermetischen antiken Texten eine wertvolle Schule sein, das Vorbild ihrer Undurchdringlichkeit aber zugleich ungeahntes Unheil stiften.

Wie sehr die Kriegseignisse den Menschen dazu verführen, an der Sprache herumzudeuteln, die Wörter zu entwerten

oder gar zu verschlechtern und andere behutsam zu umgehen, wie also die Erniedrigung des Menschen ihren Ausdruck findet in der Erniedrigung der Sprache, kann in vielen Unterrichtsstunden immer wieder vor Augen geführt werden. Bei der Lektüre der Caesarkapitel vom Veneterkrieg — *In quos eo gravius Caesar vindicandum statuit, quo diligentius in reliquum tempus a barbaris ius legatorum conservaretur: itaque omni senatu necato reliquos sub corona vendidit* — (III 16, 4) bietet sich eine geradezu erschütternde Gelegenheit, von Caesars kalten Kommentaren überzuleiten auf das darin verschwiegene Los der Unterlegenen, wie es sich in der Semasiologie bis auf unsere Tage eindringlicher überliefert hat als etwa in Caesars «klassischer» Wortkargheit: der Name des in der Fremde Gefangenen — *captivus* — ergab *it. cattivo* und *frz. chétif*. Wer hinter den Schlachtlinien des Weltkriegs die endlos langen Rudel zusammengetriebener Kriegsgefangener über verschneite oder dürrgebrannte Straßen wanken sah, und selbst nicht bis ins Herz hinein ausgedörrt oder eingefroren war, der konnte mit einem einzigen Blick in die Augen der nagaikaschwingenden Posten begreifen, wieso Gefangener für die einen Synonym werden konnte von «schlecht» und mit einem zweiten flüchtigen Blick auf die zerlumpten Gestalten in der Herde verstehen, wieso es den andern gleichbedeutend wurde mit «armselig».

Oft wird der sprachliche Mummenschanz heldischer Schriftsteller den Schülern ein Lächeln entlocken, — etwa Caesars verschämtes «*incommodum*» jedesmal dort, wo es um die *clades* der eigenen Armee geht, oder sein herrliches «*pacare*» als Hüllwort für das allzu eindeutige «*subigere*»: hier zeigt sich die ursprüngliche Lüge jeder «*pax romana*». Ist es nicht eine köstliche Ironie, daß das «*pacare*» von den also befriedeten cisalpinen und transalpinen Galliern und den Keltiberern schließlich als «bezahlen» ausgelegt wurde?...

IV.

Ein friedstrebiges Sprachunterricht wird also die Schüler befähigen, nicht nur die Absicht des einzelnen Wortes nachzuprüfen, sondern schließlich ganze Begriffsketten auf ihre Wahrhaftigkeit zu prüfen und, wenn notwendig, Glied um Glied daraus zu trennen und zu zertreten. Sie werden schließlich aus der Wortstellung und aus dem Satzbau heraus die hinterhältigen Ziele irgendeines Schulautoren errahnen — vorausgesetzt, daß der wegweisende Lehrer nicht selbst vor der Unantastbarkeit des hehren «Klassikers» zu Bauche kriecht.

Antoine de Rivarol (« Discours sur l'Université de la langue française », 1784) sagte in diesem Zusammenhang: « Le français nomme d'abord le sujet du discours, ensuite le verbe qui est l'action, et enfin l'objet de cette action: voilà la logique naturelle à tous les hommes, voilà ce qui constitue les sens communs. Or, cet ordre si favorable, si nécessaire au raisonnement est presque toujours contraire aux sensations, qui nomment le premier l'objet qui frappe le premier. C'est pourquoi tous les peuples, abandonnant l'ordre direct, ont eu recours aux tournures plus ou moins hardies, selon que leurs sensations ou l'harmonie des mots l'exigeaient; et l'inversion a prévalu sur la terre, parce que l'homme est plus impérieusement gouverné par les passions que par la raison. . . . Il y a des pièges et des surprises dans les langues à inversion. Le lecteur reste suspendu dans une phrase latine comme un voyageur devant des routes qui se croisent: il attend que toutes les finales l'aient averti de la correspondance des mots; son oreille reçoit, et son esprit qui n'a cessé de décomposer pour composer encore, résout enfin le sens de la phrase comme un problème. . . . »

Rivarol war es allerdings nur darum zu tun, die Klarheit und den unverrückbaren logischen Aufbau der französischen Sprache darzutun. Aber seine Worte lassen ahnen, wo sich die unleugbare Gefahr jener immer wieder gepriesenen « intellektuellen Gymnastik » verbirgt, die zum größten Stolz aller Lateinisten die Beschäftigung mit einem « mittelschweren » lateinischen Text den Schülern auferlegt.

Gewiß ist es für die Bildung des unentwegten Willens, in allem dem letzten Sinn und der letzten Wahrheit nachzustöbern und dann erst ein Urteil zu fällen, von unbestreitbarem Nutzen, daß sich diese beiden, Sinn und Wahrheit, bei dieser Art von Übungen nur nach angestrengtestem Forschen und Rechnen auffinden lassen. Es wäre gewiß für das Verstehen unter den Menschen ein unsäglicher Gewinn, wenn sie alle durch eine ähnliche Praxis daran gewöhnt werden könnten, vorerst aus jedem noch so verworrenen oder auch noch so klar scheinenden Manifest das herauszusuchen, was letzten Endes gemeint ist. Soweit jene klassische Gymnastik bis zur letzten Wahrheit vorzudringen vermag, ist sie heilsam; wo sie aber vor dem Ziel auf halber Strecke liegen bleibt, ist sie umso verwerflicher: sie zeitigt jene Halbheiten und Wortklaubereien, die der Vater des Penälers, der sie vollbrachte und etwa aus einem Maturaexamen mit nach Hause brachte, mit einem mitleidigen Lächeln als Blödsinn erkennen und abtun wird — ohne den Urtext, ja ohne Latein

zu kennen. (Vgl. J. Guillon zu diesem Thema in « Les Humanités », Febr. 1948.) Diese Gefahr haftet allerdings jeder Art des Unterrichts an — und ist weniger im Fach selbst als in den Schwächen des Lehrers und des Lernenden begründet.

Die eigentliche Gefahr der « intellektuellen Gymnastik » beginnt erst dort, wo unter der Führung vortrefflicher Lehrer die Schüler ein Summum an intellektueller Gelenkigkeit erreichen und über die Fähigkeit hinaus, jeden Sinn aus einem noch so verworrenen sprachlichen Labyrinth herauszutreiben, jene andere sich aneignen: ihre Gedanken, offene wie hinterhältige, nunmehr nach dem Muster jener großen Klassiker auch in ein sprachliches Knäuel zu wickeln, das nur die äußerste Geschicklichkeit oder die ebenbürtige Schläue zu entwirren versteht.

Diese intellektuelle Unart äußert sich nicht nur in einer Vorliebe für die Undurchsichtigkeit lateinischer Zitate, nicht nur im ergo, nego, distingo und concedo der Rechtsanwälte, im Abakadabra des Meinungs austauschs zwischen Ärzten und in der Unleserlichkeit ihrer Rezepte, sondern im allgemeinen in einer vorbedachten Komplikation der Gedanken und in deren hermetischem Gewande.

Die Reaktion gegen diese klassische Unart wird immer wieder Mißtrauen, Unwillen, Gereiztheit und Feindschaft sein — etwa so, als ob es sich um das Argot eines Gang oder die Geheimsprache einer bevorzugten Kaste handelte. « Odi profanum vulgus et arceo. . . »

V.

Schier grenzenlos weitet sich der klassische Sprachunterricht im Kontakt mit den Literaturen.

Letzten Endes ist ja die lateinische Schullektüre weniger ein Übungsstoff für die bislang erworbenen linguistischen Kenntnisse, als vor allen Dingen eine Vermittlerin der Kenntnis antiker Literatur und Kultur. Im «60^e Bulletin du Bureau International d'Education» (Genf, 1938) heißt es in der Tat, daß in fast allen Ländern das Studium der Grammatik und des Wortschatzes auf den unteren Klassen nur als Mittel zu einem einzigen Zweck angesehen wird: « l'étude des chefs-d'œuvre des auteurs classiques ».

Geben wir ruhig zu, daß mit Caesars gallischem Krieg und mit Livius' Berichten von Hannibals Feldzügen, selbst noch mit manchen Gesängen der Aeneis dieses Ziel keineswegs erreicht

wird. Es sind aber erwiesenermaßen gerade diese Autoren, die sich fast ausschließlich die Unterrichtsstunden teilen. Die Ausbeute an Kenntnissen der so vielseitigen klassischen Latinität ist gering — viel geringer noch « ce précieux enseignement occasionnel de la morale que permet, dans une mesure variable, l'enseignement de toute langue, fût-elle morte ». (A. Poissinger, « Utilité morale des classiques latins et grecs », 1912.)

Von einem halben Hundert durchaus kennenswerter Autoren stehen deren heuer genau acht auf dem Programm der Knabenlyzeen: neben drei Dichtern (Ovid, Horaz, Vergil) nämlich ein Advokat, ein General, der seine Memoiren zur Rechtfertigung seiner Massenmorde schrieb, und drei Geschichtsschreiber, von denen der bei allen Übersetzungsübungen bevorzugtere seine Werke schrieb, um der Welt vor Augen zu führen « quibus artibus domi militiaeque et partum et auctum imperium sit ».

Niemand wollte versuchen, ein Verständnis der deutschen Literatur zu vermitteln durch das Studium etlicher hundert Verse von Goethe, Hölderlin und George sowie der Memoiren Bismarcks, etlicher Bücher von Treitschkes und der Reden etwa des unbestechlichsten Klägers irgendeiner deutschen Spruchkammer.

Nur eine Chrestomathie mit Auszügen aus allen Perioden der lateinischen Literaturgeschichte wäre imstande, ein einigermaßen getreues und — da die ferventen Humanisten nun einmal die moralischen Einflüsse nicht übersehen haben möchten —, auch ethisch förderndes Bild der gesamten Latinität, von Ennius bis auf Ausonius, zu vermitteln. Diese Chrestomathie könnte von Septima an mit dem « Übungsbuch » verschmolzen sein und dürfte nicht von der ersten Seite an, nach dem Grundmotiv irgendeiner Herren- oder Kriegermoral — « Rana coaxat, ciconia devorat » — abgestimmt sein; auch die deutschen Übungstexte dürften von Anbeginn an friedfertige Szenen und Gedanken aus der antiken Welt bieten unter Verzicht auf Aufsätze nach der Art jenes Pennälerkampfberichtes, wie ihn Nr. 46/47 im ersten Band unsres derzeitigen Übungsbuches aufweist und unter resoluter Einschränkung jener geisttötenden kriegerischen Übungssätze in Grammatik und Übungsbuch: *Milites diu pugnantes tela defecerunt. Socii a Romanis auxilium postulaverunt. Tribuni militum Caesarem celare non poterant ... etc. etc.*

Chrestomathien dieser Art brauchen nicht erst geschaffen zu werden: seit Kriegsende haben schweizerische und französische Verleger uns um die Wette ihre neuesten lateinischen

Unterrichtswerke vorgelegt — doch gewiß in der Annahme, daß auch Luxemburg seinen Lateinunterricht auf neue Gleise zu lenken gedenke. Übrigens erschien schon 1925 von Paul Crouzet und Georges Berthet, zwei ehemaligen Schülern der Ecole Normale Supérieure, eine Sammlung gestaffelter lateinischer Texte für die untersten Klassen, die beweisen, wie vielseitig schon in den ersten Jahren die lateinische Klassenlektüre sein könnte, wenn « man » sich nur entschließen könnte, auf Caesars Memoiren und auf fortlaufend — und dennoch immer nur sehr lückenhaft gelesene Autoren zu verzichten.

Schlußfolgerung.

Dies alles sei hier nur vermerkt in der Absicht, den Humaniora eine humanere Seite abzugewinnen und sie einzuspannen in das wachsamen Friedenswerk der Mittelschule.

Ich bin überzeugt, daß die Jüngsten, die zu uns kommen, eine funkelneue « Lateinische Schulgrammatik » (verkürzte Nachkriegsausgabe) unter den Arm geklemmt, den Ereignissen und den Dämmerchoppengesprächen der Alten zum Trotz in herzlicher Naivität an die uralten Güter des Friedens glauben und den Krieg als etwas Unterirdisches, Außergewöhnliches ansehen — ähnlich dem Mord und dem Totschlag.

Die Selbstverständlichkeit, mit der Caesar die Toten zählt, der homerische Ernst, mit dem sich Livius durch die Dekaden von Schlachtfeld zu Schlachtfeld trollt, die Ehrfurcht, die Vergil der Volskerin zollt ... die endlose Kette der antiken Feldzüge, die doch soviel Größe und soviel Heldentum gebären — dies alles wird im programmäßigen Ablauf der Schuljahre auch in dieser treuherzigen Buben Empfinden den Krieg vom naturwidrigen Mord und Totschlag trennen und in die endlose Kette der gottgewollten, wertschaffenden irdischen Prüfungen eingliedern. Den Gewinn dieser Erkenntnis und den Verlust jenes Glaubens verdankt er zum Teil jenen unvollkommenen Humaniora, die ihm während eines siebenjährigen Studiums zwar Opfermut und Bürgertugenden im Überfluß gepredigt haben — aber nur selten, angesichts seiner und seiner Mitschüler sprachlicher Ohnmacht, den Schleier lüften konnten vor den hohen Gütern, um deren Erhaltung der Kampf vielleicht eines Tages toben mag.

ROBERT BRUCH.

La voix des élèves.

Désireuse de connaître l'avis de nos élèves, la rédaction a prié plusieurs d'entre eux de lui dire, en toute liberté et franchise, ce qu'ils pensent de notre Enseignement. Nous avons reçu quelques réponses intéressantes, dont nous reproduisons ici la plus significative, la plus incisive aussi, celle en tout cas qui incite le plus à la réflexion, sinon à l'opposition.

Monsieur le Professeur,

Permettez-moi d'être tout étonné de votre invitation à dire mon opinion sur l'Enseignement. C'est bien la première fois qu'on m'accorde liberté de parole, sans que j'aie à attendre la riposte immédiate du maître qui rectifie, qui calme, qui blâme — qui ridiculise. Je profiterai donc de l'occasion pour vous dire que j'aime l'Enseignement, mais que je n'aime pas l'École. Je la subis comme un mauvais sort, je la porte comme un joug qui m'écrase. De ses mille tentacules, elle m'enserme pour m'étouffer. Dans mes rêves parfois elle m'apparaît comme une cuve immense où l'on déverse mille liquides différents: Le liquide du latin, celui du français, de l'anglais, de l'allemand, de l'histoire, des mathématiques, des sciences ... et j'en passe. Or, ce n'est pas un seul et même homme qui manie les flacons, dosant les quantités pour en faire un breuvage digeste. A flacon nouveau dispensateur nouveau — et chacun s'en donne à cœur joie, convaincu que son liquide vaut bien celui des autres.

C'est là une image que vous trouverez certainement exagérée et surtout irrespectueuse pour notre vénérable École, ses professeurs et ses programmes. Mais je n'en trouve pas d'autre pour dire mon dégoût du trop-plein où nous nous noyons. J'ai réfléchi parfois sur l'essence et le but de l'Enseignement secondaire. On nous dit qu'il consiste à donner aux élèves une culture « générale ». Pardonnez-moi de voir là un de ces grands mots dont vous dites toujours, Monsieur le professeur, en nous rendant nos rédactions, qu'il faut se garder comme du mensonge et de l'hypocrisie. — Nous apprenons d'innombrables choses dans d'innombrables branches. Nous avalons, nous entassons, nous « bûchons ». Ceux d'entre nous qui aiment les lettres, les langues, les beaux-arts, la musique, voient se dresser sur leur chemin le spectre des mathématiques. Ceux qui voudraient se lancer dans l'étude des sciences et des mathématiques, se voient entravés par les langues dont ils n'ont ni le goût ni le talent. Nous n'apprenons pas assez pour être des spécialistes, nous

apprenons trop par contre pour n'être que des hommes purement cultivés.

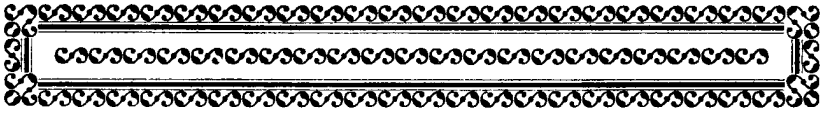
Quand nous aborderons l'examen de fin d'études, nous serons pleins de notions sur mille choses. Nous aurons la tête bien pleine. Êtes-vous sûrs qu'au sortir de l'École nos cerveaux, vidés de leur bagage, soient bien faits?

Ne nous reprochez pas d'avoir les yeux fermés sur la vie, d'être passifs, résignés, blasés, que sais-je? . . . C'est l'École précisément qui nous réduit au rôle d'appareils enregistreurs. Les velléités personnelles s'étiolent dans le fatras des branches de mémoire, les élans spontanés constituent pour nous un luxe qu'il est trop dangereux de se payer. Ne nous reprochez plus que la jeunesse d'aujourd'hui se contente, à l'École, de faire le strict nécessaire. Ce « strict nécessaire », croyez-moi, est de taille.

Votre élève à qui, je l'espère, vous ne ferez pas grief de ces hérésies

XY





Questions de pédagogie pratique.

La formation de l'esprit par les langues modernes.

Tant de choses ont été dites en pédagogie. A-t-on tout dit, et venons-nous trop tard? Mais la vie change, et nous emportons notre poids de passé, heureux déjà si nous arrivons à l'adapter quelque peu aux exigences d'aujourd'hui.

Or, que nous le voulions ou non, voici quelle est notre situation pédagogique: Les langues anciennes végètent et ne sauraient reprendre quelque valeur formative qu'en se limitant de plus en plus à une élite qui seule pourra atteindre encore les buts qu'on assignait jadis à l'étude du grec et du latin. Les mathématiques et les sciences naturelles nettement dans les classes supérieures, sinon aux programmes, du moins dans les préoccupations des élèves; elles absorbent les trois quarts du temps que ceux-ci consacrent à leur préparation, et cela parce qu'elles sont importantes, que la matière en est vaste et difficile et que les élèves sont persuadés que leur réussite à l'examen en dépend essentiellement; à quoi s'ajoute que le résultat du travail apparaît plus immédiatement dans ces branches que dans les langues où le labeur sérieux d'une année se solde par une petite avance et où la paresse d'une année ne laisse peut-être pas de trace tangible; cela d'autant plus qu'on abandonne assez généralement le souci d'un travail soigné et que la paresse et l'indifférence communes aboutissent à une médiocrité générale. Après la quatrième, classe où le régime grammatical à forte dose impose un travail qui porte des fruits tangibles, à brève échéance, la plupart de nos élèves lisent peu, travaillent encore moins pour les langues. Ils soupirent parfois qu'ils n'en ont pas le temps, qu'ils sont débordés, accablés. C'est possible; mais ils exagèrent.

S'ils y travaillent peu, la faute en est souvent à un certain dilettantisme de notre part. La peur du reproche de pédantisme, la peur plus justifiée de dégoûter les élèves de la littérature et de ses valeurs esthétiques et humaines nous fait reculer devant

des tâches ingrates et nécessaires. Si nous exigeons sinon des travaux d'une aussi stricte rigueur que ceux des mathématiciens, du moins des besoins précises sur des objets bien délimités: l'analyse serrée d'un texte à un point de vue défini d'avance, l'examen d'une pensée selon sa logique interne, le travail stylistique de détail, cela pourra paraître fastidieux; mais il est possible de rencontrer dans une phrase le secret d'un écrivain, et il faudrait pousser l'analyse jusqu'à ce point, en se gardant de jamais quitter le terrain solide du texte concret. L'élève qui sera ainsi amené à sentir — non, à découvrir, à dégager lui-même, par son travail propre — la différence des moyens d'expression, des idées et des hommes, aura fait une besogne très rigoureuse, très personnelle et très profitable; plus profitable en tout cas que le raisonnement à perte de vue et à vide sur des lieux communs où rien ne répond à ses préoccupations ni à son expérience. Affirmations en l'air, formules vagues, associations bizarres, illogismes et paradoxes, voilà ce qu'on trouve trop souvent dans les rédactions de nos élèves; et c'est ce qu'un travail consciencieux sur un texte précis pourrait enrayer. Les Français obtiennent leurs meilleurs résultats par ces méthodes qui obligent leurs élèves à la probité du travail intellectuel. Le malheur, pour nous, c'est que nous devons faire ces exercices sur des langues qui toutes nous sont étrangères à quelque degré. Nous traînons le boulet de cette pluralité de langues dont aucune n'est vraiment langue maternelle, vraiment parlée, vraiment sentie, vraiment vécue. Une contre-partie positive nous reste, qu'on pourrait exploiter beaucoup plus: rendre conscientes les différences fondamentales des langues dans leur structure intime, leur génie propre. Un travail de comparaison, de traduction pourrait se poursuivre dans les classes supérieures, dépouillant ce qu'il avait de grammatical pour devenir stylistique, aboutissant peu à peu à l'étude d'individualités linguistiques irréductibles, introduisant l'élève au cœur même des langues et des civilisations. Il faut beaucoup de tact pour éviter les partis-pris et les schématismes grossiers, pour garder toujours le contact avec la réalité vivante; mais j'imagine fort bien que ce travail, poursuivi, élargi pendant des années, conduirait à une philosophie élémentaire du langage: les élèves comprendraient l'arbitraire du signe, les relations entre signifiant et signifié, les valeurs intellectuelles, affectives et sociales, du langage, ses variations dans le temps et l'espace, avec les idées et les civilisations. Ils comprendraient ce qui peut être traduit et ce qui ne peut pas l'être, et les raisons pourquoi certaines nuances — les plus précieuses — restent éternellement intraduisibles.

Ce serait un travail progressif, réparti sur des années, tout comme le travail d'analyse précédemment mentionné. Les élèves acquerraient certaines habitudes mentales, — qu'il faut se garder de laisser dégénérer en automatismes, puisqu'il s'agit de matières vivantes et toujours diverses de la pensée et du goût, mais qui déblayeraient beaucoup de terrain et feraient reposer des observations ultérieures sur des fondements solides. Cela pourrait se faire de plusieurs manières très différentes. Mais il est souhaitable qu'un même professeur puisse poursuivre ses expériences pendant plusieurs années.

Il faudrait aussi amener nos élèves à parler. La plupart se taisent, attendant qu'on les interroge, puis répondent par une phrase, un mot et retombent dans le mutisme. Rares sont les classes vivantes dans leur ensemble; on traîne toujours un poids mort après soi.

Réintroduira-t-on l'oral à l'examen de fin d'études? Personnellement, je le souhaite. Non pas, bien entendu, l'oral-farce, avec ses fraudes ingénieuses; cet oral où une même question de manuel était posée à tous les candidats, et où, à partir du second — tout au plus du troisième —, tous étaient au courant, malgré les précautions ingénues de la commission. Je parle d'un oral qui contrôlerait à la fois le savoir et la faculté de s'exprimer, qui serait une interrogation et un dialogue. Presque tout le monde devra parler en public un jour ou l'autre; notre trilinguisme crée des inhibitions graves; raison de plus pour réagir. Dans tous les pays, la préparation de l'oral est une forme particulièrement soignée de la préparation générale des examens. Nous devons obliger les élèves à s'exprimer d'une façon suivie, à faire des exposés oraux, à mener des discussions sur des questions précises et bien délimitées. Mais nous savons qu'une tentative qui n'a pas derrière elle la sanction de l'examen est plus facilement compromise.

Bien entendu, il faut encourager la lecture privée; oublier un moment les classiques pour parler de Mauriac, de Duhamel ou de Gide, sinon déjà de Camers ou de Bosco. Je pense que cela se fait partout. Il faut encore que les élèves profitent au maximum des ressources de leur bibliothèque scolaire. A cet égard, il me semble préférable que les élèves aient dans leur salle de classe une armoire avec les livres qui leur sont réservés, qu'on a ainsi constamment sous les yeux et sous la main, que le professeur recommande et utilise selon les besoins de son cours et que les élèves peuvent gérer eux-mêmes sous un contrôle discret. On leur abandonnerait même peut-être une certaine initiative pour les acquisitions, ce qui stimulerait leur intérêt.

Certaines classes ont constitué des bibliothèques de leurs propres moyens, sous la direction et avec les conseils de leurs professeurs. C'est très bien.

Contrôlera-t-on la lecture privée? Pas trop, ce serait fastidieux et inquisitoire. Rien n'empêche de faire faire à chaque élève un travail sur certains points fondamentaux d'un livre qu'il a lu. (Non pas le résumé général ni la critique banale, mais l'examen d'un aspect, ce qui exige un effort de réflexion.) Faire résumer des livres devant la classe conduit presque toujours à des déceptions; les élèves s'expriment mal, ne savent pas distinguer l'essentiel, ennuient leurs camarades qui ne connaissent pas le livre et qui n'en devinent guère ni le contenu ni la valeur à travers une brume d'explications malhabiles. Ce sont là en tout cas des exercices qu'il faudrait soigneusement préparer et contrôler.

Toutes ces habitudes devraient être prises peu à peu à partir de la troisième. Je crois donc qu'un professeur devrait garder sa classe pendant deux ou trois ans, afin de mener à bonne fin certaines expériences qu'il est trop tard de commencer en première, lorsque les préoccupations de l'examen dominent tout.

Qu'on me pardonne ces suggestions à bâtons rompus. Je n'ai rien dit de nouveau. Au fond, je n'ai voulu dire qu'une chose: il faut éviter le dilettantisme, il faut faire assumer aujourd'hui aux langues modernes une partie des tâches formatrices autrefois réservées aux langues anciennes. Il faut réagir contre l'à-peu-près, le laisser-aller, la facilité. Trouver des moyens de stimuler l'intérêt, c'est bien; en trouver pour stimuler le travail vaut mieux.

Ernest LUDOVICY.

Lecture personnelle et bibliothèques scolaires.

Que la lecture personnelle soit le complément nécessaire de toute instruction, c'est une des vérités élémentaires de l'a. b. c. pédagogique. On serait mal venu à démontrer une fois de plus qu'elle est le remède souverain à la stérilité d'esprit et qu'elle forme le jugement et le goût, tout en apprenant à penser et à écrire. Encore qu'évidents, ces principes ne laissent pas d'être méconnus des principaux intéressés: bon nombre d'élèves, à en juger par les doléances des professeurs, font fi des recommandations que prodiguent leurs maîtres et dédaignent le précieux acquis que la lecture ne manquerait pas de leur assurer.

Tout en nous gardant de dramatiser la situation, nous ne saurions nous accromoder à la légèrè de cette *incuriosité* si préjudiciable au rendement de notre enseignement. N'accusons cependant pas trop hâtivement les élèves: ils subissent les conséquences d'un ordre de choses dont ils ne sont pas responsables. Ayant peu de loisirs, après une tâche journalière de huit à neuf heures, ils sont naturellement portés à rechercher les distractions sans effort qui s'offrent chaque jour plus nombreuses et plus alléchantes. — Reconnaissons en outre que pour le moment nos bibliothèques scolaires ne sont guère dotées ni organisées de manière à pouvoir satisfaire les désirs et les besoins de leurs lecteurs. Les élèves, disons-le, n'ont pas toujours été les seuls à s'en désintéresser. Or, à un moment où nos classes sont de plus en plus fréquentées par des fils d'ouvriers et des enfants privés de toute ambiance culturelle, l'école doit suppléer, plus que par le passé, à « l'acquisition de milieu »: elle a, plus que jamais, l'impérieuse obligation d'orienter, de conseiller et de guider ceux qui lui font confiance. C'est dire que pour éveiller la curiosité des élèves et leur donner le goût de la lecture, elle doit tenir à leur disposition tous les ouvrages qui conviennent à leur âge et sont susceptibles de les intéresser.

Le premier pas à faire dans cette direction serait de procéder à une revision systématique et impitoyable de tous les volumes qui, au fil des années, se sont entassés sur les rayons de nos bibliothèques. Il y a des ouvrages, d'une valeur indiscutable, mais dont l'intérêt actuel n'apparaît plus: ils ne font qu'encombrer inutilement les catalogues. N'hésitons pas à les écarter, quittes à les remplacer par des lectures qui, outre l'avis favorable des professeurs, auront gagné la faveur des élèves. C'est sans doute chose fort légitime de faire apprécier par des maîtres compétents les livres de lecture dont on envisage l'acquisition. Encore n'est-ce pas suffisant. Faute de connaître les sentiments exacts des lecteurs, le juge le plus averti est sujet à se méprendre lourdement. Or, est-il plus sûr moyen de discréditer nos bibliothèques scolaires que de les garnir de livres qui paraîtront fastidieux et dont la lecture semblera une corvée plutôt qu'un délassement. Pour éviter ce danger, quoi de plus simple que de soumettre à la critique des classes les livres que nous leur proposons. Les lecteurs volontaires ne manqueront pas. Si sommaires que soient leurs jugements, ils nous montreront où vont les préférences. En confrontant les résultats de ces investigations, nous aurons vite fait d'établir de façon rationnelle la liste des ouvrages recommandables et souhaités. L'application résolue de ce système semble le plus nécessaire dans les classes infé-

rieures, où nos bibliothèques, actuellement, rendent trop peu de services. Nous devons arriver à tout prix à constituer, pour les classes de débutants, un stock plus volumineux et plus varié de livres qui ne soient ni trop difficiles ni trop enfantins. Il ne sera pas moins important de connaître les ouvrages les plus souvent demandés, dont il faudra plusieurs exemplaires, afin que cesse l'éternelle plainte: « On n'obtient jamais le livre qu'on demande. » Car c'est un fait qu'aux fins de trimestre certains livres sont l'objet d'une vingtaine de demandes à la fois, alors que le bibliothécaire dispose tout au plus de deux ou trois exemplaires.

Une telle expérience supposerait naturellement « l'éclatement » des bibliothèques scolaires, auxquelles viendraient se substituer des bibliothèques de classe. Sitôt que les livres se trouveront à portée de la main et que tout élève sera sûr d'obtenir ceux qu'il désire, la recrudescence de curiosité et d'intérêt que nous attendons sera amorcée. L'entretenir et l'exploiter sera dès lors chose facile. Les suggestions et les directives des professeurs, portant sur des objets tangibles, auront des effets certains et immédiats. Gérées par les élèves et complétées par eux, sur les propositions de leurs maîtres, les bibliothèques de classe ne tarderont pas à devenir, pour nos cours de langues, le précieux appoint que les bibliothèques scolaires ont cessé d'être.

Ce sont là quelques moyens simples et peu coûteux pour éveiller et développer le goût de la lecture. Ils n'exigent que ce minimum de résolution, de discipline et de « dirigisme » sans lequel on ne saurait mener à bien une tâche, quelle qu'elle soit.

Albert GÆDERT.

La correction des devoirs.

J'aborde ce sujet avec une certaine appréhension, comme si je me trouvais en face d'un personnage peu aimable, peu sympathique, qui, tout en rendant à l'enseignement d'éminents services, ne cesse d'infliger aux professeurs beaucoup trop de peines et de misères.

Ma voix d'ailleurs semble venir de l'autre rive de l'Éducation Nationale, puisque, à mon très vif regret, je ne suis plus parmi « les ouvriers de la vigne ».

Pour me faire entendre, il faudra donc que je crie plus fort. Ma longue expérience des choses de l'école m'y autorise, et la pensée que je ne plaide pas pour moi, mais pour ceux qui

souffrent du mal dont j'ai souffert, pour les jeunes surtout, afin que leurs forces et leurs talents ne s'usent et ne s'épuisent trop tôt dans un surmenage stérile et terrible.

Qu'on me permette donc de plonger dans le passé et de prendre sur moi la responsabilité de mes justes accusations!

Je trouve dans mes carnets des notes très précises. Pendant des années, j'avais quatre classes de français, allant de 30 à 50 élèves, avec un devoir par semaine à trois pages de texte environ, soit un total de 500 pages à corriger. Cinq cents pages, lardées de fautes d'orthographe, de grammaire, de construction! Tout professeur de français se rend compte d'un pareil travail.

Considérez qu'il fallait en outre préparer vingt-deux leçons et vous comprendrez qu'il ne me restait plus le temps de lire un livre, de lire ne fût-ce qu'une centaine de belles pages par semaine.

Oh! les pénibles veillées, où la tête tombait de sommeil et de fatigue, où les yeux ne voyaient plus les fautes, de sorte qu'il fallait reprendre les mêmes passages plusieurs fois!

Et la grande presse des examens, des fins de trimestre, des fins d'année, quand le professeur reste des nuits entières courbé sur des compositions que, finalement, il ne maîtrise plus — et vogue la galère!

A force d'avoir vu cent fois, mille fois les mêmes termes défectueux, le professeur se trouble, ne sait plus, et doit recourir au dictionnaire.

Dans le vaste désert des banalités, des répétitions, des fautes, quelle joie que de découvrir parfois une oasis fraîche, fleurie, une rédaction qui marque et donne de grands espoirs!

Espoirs qui bien souvent ne trompent pas. Certains devoirs dévoilent une âme, un esprit, un caractère et exhalent une émotion, un bonheur qu'on ne saurait oublier.

Après la correction des devoirs par le professeur vient le second acte, tout aussi important: la correction par l'élève.

Ce qui intéresse les élèves, c'est la note — la note avant tout, et l'on pourrait souvent dire: la note uniquement.

Aussi quelle indifférence, quelle étourderie à l'égard du redressement des fautes! Que de corrections mal faites où, aux premières fautes, s'ajoutent des fautes nouvelles.

Le professeur doit donc, coûte que coûte, contrôler les corrections des élèves, les contrôler sérieusement, s'il ne veut pas perdre tout le fruit de son travail.

Voilà encore un supplément de peine qui pèse lourdement dans la balance.

« Faites donc plus vite, passez sans approfondir, quelques fautes de plus ou de moins, qu'importe! Ménagez vos forces! Gagnez du temps! Les élèves auront plus de points et vous en sauront gré, voilà tout! » Tels sont les bons conseils que le professeur reçoit de son entourage.

Oui, mais s'il y a une chose qui doit nous répugner, c'est le travail superficiel.

Quel mauvais exemple pour nos élèves! Ne croyez pas que les élèves ne s'en aperçoivent point! La jeunesse est perspicace et clairvoyante pour les défauts, les faiblesses de ses maîtres. Nos enfants sont nos plus sévères critiques.

Dernièrement encore, une de mes « Anciennes », qui a quitté le Lycée depuis vingt ans, m'a parlé d'une rédaction de fin d'année, qui m'était restée sur la conscience. Je ne l'avais pas corrigée à la veille des vacances, faute de temps. A la rentrée, j'avais cru naïvement que deux mois avaient jeté l'oubli sur ma négligence. Allons donc! Vingt années n'en ont pas effacé le souvenir. . . .

Non, pour que la correction constitue vraiment un des grands moyens de progrès et de perfectionnement, elle ne saurait jamais être traitée à la légère.

Alors que faire? Comment résoudre le problème, qui a hanté toute ma vie de professeur? Comment concilier les deux exigences, les deux devoirs?

Si nous accordons à l'élève la première place, si nous reconnaissons qu'il a tous les droits à la meilleure éducation, au meilleur enseignement possible, nous soutenons d'autre part que le professeur n'est pas une quantité négligeable, et que l'État a le devoir sacré de l'entourer de toutes les garanties que demande sa santé, tant physique que morale, que réclame aussi le perfectionnement de sa personnalité, l'ascension vers la plus haute compétence de son métier de professeur.

Si le professeur doit peiner comme un esclave, où trouvera-t-il le temps et la force de lire, d'enrichir son âme, d'être à la hauteur de sa mission? « La lecture, dit Gustave Lanson, est le remède souverain à la stérilité de l'esprit. »

Le professeur doit trouver le temps de conquérir un savoir solide. Tout professeur est un semeur, plus il sera riche, plus il pourra semer à pleines mains.

M. Pierre Frieden, aujourd'hui Ministre de l'Éducation Nationale, nous parle dans le « Journal des Professeurs » (avril

1938) de notre « triple fonction de professeur, d'éducateur et de propagateur ».

« L'Etat, dit-il, 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? »

Nous pourrions dire avec une certaine fierté que les professeurs se sont en général bien acquittés des fonctions de leur mission, mais au prix de quels sacrifices!

Un de nos plus brillants professeurs, Mathias Esch, qui avait, certes, le feu sacré, a écrit un mot terrible:

« Notre métier, dit-il en 1921, dans les « Notes d'un Professeur », est le plus impitoyable qui soit parmi les métiers intellectuels. »

Et dire que Mathias Esch était professeur jusque dans les fins fonds de son âme. Ecoutez-le: « Aucune satisfaction d'amour-propre, ni les jouissances matérielles, ni une position sociale enviée, ne m'ont jamais paru valoir les joies intimes de notre carrière, avec les émotions lyriques de la pensée et de la poésie que nous éprouvons plus fortement que personne, parce que seul l'effort sans cesse renouvelé pour en communiquer le frisson aux autres peut nous les faire sentir dans toute leur plénitude, dans toute leur profondeur et dans leur éternelle fraîcheur. »

Mathias Esch était, sur la route de notre Education Nationale, une de nos « lumières » qui malheureusement s'est éteinte trop tôt. Il a abandonné sa tâche bien malgré lui.

Mais faut-il s'étonner, si de jeunes professeurs, et des meilleurs, écoutent des appels plus séduisants, plus impérieux et quittent la plus noble, mais aussi « la plus impitoyable » des carrières. Je suis persuadée que de graves décisions ont été prises, parce que ces professeurs ont jeté dans la balance les paquets énormes des devoirs d'élèves.

En 1946, Emile Moussat, rédacteur en chef du journal « Enseignements », avait organisé une enquête et fait appel aux pédagogues, afin de trouver une solution du problème ardu des corrections.

Sans vrai succès d'ailleurs, le grand malaise pédagogique est resté. Et nous continuons d'en souffrir.

Aujourd'hui, à l'heure inquiète et tourmentée que nous vivons, l'éducation de la jeunesse paraît plus difficile et plus

importante que jamais. Il faut donc au professeur plus de forces, plus d'enthousiasme, plus de dévouement à la grande cause. Il faut donc, en tout premier lieu, que l'Etat maintienne en bonne santé ces travailleurs tout aussi nécessaires que l'air et la lumière, et qui donnent aux jeunes âmes le pain quotidien.

Il me semble que notre Association des Professeurs devrait mettre à l'ordre du jour l'étude de la question.

Si j'avais pu fixer sur des disques toutes les plaintes et doléances que j'ai entendues de la bouche de mes collègues, jeunes et vieux, au sujet de nos fameuses corrections, quel joli concert nous entendrions ! Que d'espoirs alors pour la solution rapide et heureuse du problème de la réforme des corrections !

Anne BEFFORT.

Le régent de classe.

Un professeur pareil aux autres, légèrement maniaque, s'ingéniant à faire courir sur lui une kyrielle de bons mots, poussant un ouf de soulagement quand la cloche de l'établissement se résigne à lui annoncer la fin de sa corvée : le régent de classe répond à n'en pas douter à ce signalement. A part cela il attire l'attention d'un public goguenard par des traits qui lui sont caractéristiques : il a l'habitude assez drôle d'importuner par sa présence très souvent les élèves d'une même classe et de réprimander ceux dont les noms dans le livre de classe s'obstinent à orner la rubrique Punitons. A lui revient l'honneur insigne de mettre les élèves au courant des communications du directeur, de rédiger — avec l'aide des intéressés — les demandes concernant l'exemption du minerval et du service militaire, d'écrire et de signer même à la fin de chaque trimestre les bulletins tout en sacrifiant sa salive pour fermer les enveloppes au port dû. Nul ne peut nier que ces occupations ne dévorent bien des heures que les professeurs sans régence mettent à profit pour se plonger dans une partie de cartes agrémentée de quelques demis ou dans la lecture d'un roman policier.

Le régent doit-il se borner à ce rôle de rond-de-cuir ? N'est-il autre chose qu'un professeur-fonctionnaire qui en dehors des leçons dont il abreuve son auditoire remplit des formulaires et écrit des bulletins ? Ou aurait-il une mission plus importante et plus profonde ?

Au risque d'employer des mots sonores et redondants, qui à l'époque des « réformes de structure » ont d'ailleurs droit

de cité dans le domaine de la pédagogie, j'ose affirmer que le régent est le directeur de sa classe et qu'il a donc les responsabilités et les droits découlant de cette fonction. Il va sans dire alors que c'est son devoir de veiller à ce que au point de vue matériel tout fonctionne dans sa classe. Mais ne serait-il pas un peu déshonorant pour lui s'il n'avait qu'à s'occuper du bon état des bancs, du tableau, de l'éponge? Ce contrôle-là est plutôt du domaine d'un concierge modèle dont les cheveux se hérissent quand il voit une tache sur un banc encore vierge la veille. Le régent est plus qu'un surveillant de meubles. Le directeur d'un lycée ne s'occupe pas exclusivement de l'entretien de son école, du badigeonnage des murs et de la propreté des toilettes, mais tend à avoir une vue d'ensemble sur la vie dans l'enceinte sacrée du lycée et même sur tous les événements du dehors en tant qu'ils intéressent son établissement. Ainsi le régent doit s'efforcer de concentrer dans ses mains tous les fils de la classe; c'est lui le noyau vers lequel convergent tous les mouvements; c'est lui le chef qui dans le petit univers que représente une classe maintient l'ordre et dirige les activités de tous, des professeurs et des élèves, vers un même but: faire de ces derniers des hommes!

On pourrait croire peut-être que le régent empiète ainsi sur le domaine de ses collègues qui enseignent avec lui dans la même classe. Ce danger est imaginaire si le régent a une qualité essentielle du chef, le tact. Est-ce d'ailleurs entraver la liberté d'un collègue que de l'interroger de temps à autre sur les progrès de tel ou tel élève et sur ce qu'il croit être les causes de son déclin, que de s'enquérir auprès de lui sur les capacités d'un garçon, que de discuter avec lui sur son comportement parfois inexplicable et que de se faire ainsi une image quelque peu exacte de son caractère ondoyant et complexe? Serait-ce enfin aller sur les brisées d'un collègue que de s'intéresser avec lui au développement intellectuel et moral des élèves et que d'unir ses efforts aux siens afin de servir de guide aux jeunes gens qui mûrissent et redoutent de rencontrer plus tard de tragiques destins?

Puisqu'aujourd'hui il ne s'agit plus dans l'enseignement de meubler des têtes, de faire des élèves de lourdes encyclopédies vivantes, mais plutôt de les éduquer et de les orienter, la mission du régent a gagné en profondeur et en difficultés. Le régent n'a plus devant lui des numéros sans âme que grâce au bonhomme Système il se plaisait à ranger en deux catégories bien distinctes: les imbéciles et les intelligents; les derniers attireraient son attention bienveillante, tandis que les autres s'embourbaient dans

leur propre insuffisance; aujourd'hui, il a le devoir de s'intéresser à tous ceux qui lui ont été confiés et qui attendent de lui qu'il les éclaire sur leur vocation. Le professeur enseigne sa matière et essaye d'obtenir de chaque élève le rendement maximum; au régent de découvrir une ligne de force intérieure, selon laquelle ces ébauches de caractères turbulents, peu cohérents, aux traits lâchement dessinés pourront s'organiser, se former, se parachever, découvrir leur destinée.

La mission du régent pourrait-elle être différente de celle du chef, du manieur d'âmes qui n'a qu'une seule passion, qu'un unique objectif: guider ses hommes vers un but bien déterminé?

Il serait superflu de dire que les chances de réussite du régent dépendent avant tout de sa valeur morale personnelle; mais il est encore indispensable qu'il soit curieux du cœur des élèves, qu'il ait le don de sympathie et les ruses de l'apôtre lui permettant de forcer les portes les plus secrètes. S'il a besoin de fonder son autorité sur la menace, si à chaque instant il est forcé de brandir le règlement et les sanctions, il se peut qu'il soit un caporal excellent, mais il vaut mieux qu'il renonce à diriger une classe. Il y a des ingénieurs qui sont très forts en matière technique... et qui ne réussissent pas à s'imposer aux ouvriers; il y a des professeurs au savoir immense, dont les cours sont des modèles de perfection et qui pourtant ne pourront devenir des régents, des maîtres capables d'orienter et d'entraîner les jeunes âmes; ils ne manquent ni d'autorité, ni de prestige, ni de compétence; mais ils ne savent répondre à l'appel de la jeunesse; ce qui leur fait défaut c'est l'électrisation de l'âme d'où jaillissent les étincelles dès qu'elle entre en contact avec celle des élèves.

Le régent sert de guide aux jeunes gens venant de tous les milieux: de la bourgeoisie, des classes moyennes, du fonctionnariat, du commerce, de l'artisanat, de la classe ouvrière, qui devant lui comme devant toute autorité ont un mouvement instinctif de refus et dont les caractères divergents ne se laissent pas ramener à un dénominateur commun; chaque âme représente un monde fermé; au régent incombe la lourde tâche de forcer chacune d'elles tout en laissant à l'élève les moyens de développer et de fixer son propre caractère; il faut qu'il éveille les dons qui dorment en lui sans rien détruire de ce qui lui est spécifique.

Il est donc nécessaire qu'il étudie le milieu et les conditions matérielles et morales où ont été élevés les enfants. Que de fois un professeur doit avouer: Ce garçon est intraitable. C'est une

mauvaise tête! Au régent alors de résoudre l'énigme de ce caractère et de briser les obstacles derrière lesquels se cache une âme farouche. Que de fois un professeur s'écrie découragé: Ce type-là ne veut pas se donner! Je ne sais comment faire pour lui arracher un mot qui me permette de voir clair dans la brousse de son intérieur! Au régent, qui est censé connaître le milieu, les parents, les habitudes de l'élève, d'essayer de lui arracher une confiance éclairant une attitude plongée jusqu'ici dans l'obscurité; il est vrai que la jeunesse met une garde à ses lèvres et pousse un verrou autour de son désespoir; mais grâce à son doigté psychologique et à sa connaissance plus profonde de l'élève le régent réussit souvent par un mot, un regard, un heurt bien faible à faire jaillir le pus qui empoisonnait une âme tourmentée.

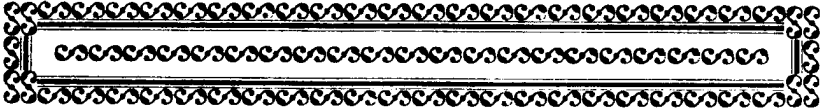
Etre le directeur de sa classe, le chef respecté des élèves, le confident plein de compréhension des jeunes âmes qui se débattent dans la confusion, le guide qui oriente leur destin en même temps que le professeur qui leur fournit les connaissances nécessaires pour plus tard, telle est la mission du régent. Il porte de lourdes responsabilités; il ne sera pas seulement jugé sur ses intentions; ayant assumé la charge, il reste comptable des résultats; aussi les droits auxquels il peut prétendre ne devraient-ils pas lui être refusés!

Il a le droit de durer. — Quand on voulait savoir de Lyautey quelle avait été la cause de son succès au Maroc, il répondit: J'ai duré 13 ans. — Comment en effet un régent pourrait-il réussir dans sa mission, si chaque année on le force de changer de classe?

Il pourra exiger qu'on lui donne carte blanche dans l'administration de son établissement exigü!

Le travail supplémentaire qu'il assume pour mener à terme une tâche difficile devrait lui valoir un allègement ... d'une leçon par semaine ..., ce qui fera sans doute sursauter d'indignation les idéalistes bien nantis qui veulent que le professeur travaille pour le compte du bon Dieu et qui toujours encore se refusent à comprendre que l'idéalisme pur des éducateurs les expose au danger d'être exploités injustement.

Ben MOLITOR.



A travers les branches.

Défense de la grammaire dans l'enseignement du français.

Le vent d'enthousiasme qui a soufflé en 1945 sur les peuples libérés avait semblé, un court moment, vouloir balayer aussi les traditions les mieux établies dans la pédagogie pour apporter aux élèves « l'instruction dans la joie ». De belles théories ont été soutenues, de nouvelles méthodes ont été examinées, défendues ardemment par les uns, critiquées par les autres, mais tout, ou à peu près, est resté sur le plan théorique dans notre enseignement secondaire.

Ce sont plutôt les instituteurs de l'enseignement primaire, les jeunes surtout, qui se sont montrés en même temps champions résolus des nouveautés et, parfois, expérimentateurs habiles. Cela paraît d'ailleurs d'autant plus défendable que les travaux récents dans la psychologie de l'enfant ont mieux fait connaître la mentalité particulière des petits. Mais ce n'est peut-être pas une raison suffisante pour remplacer des méthodes éprouvées depuis longtemps par d'autres qui ne sont justifiées ni par le comportement psychologique des enfants, ni par l'expérience, ni par les résultats obtenus ailleurs. Je veux parler plus particulièrement de l'enseignement du français par la « méthode directe » et de la nouveauté imposée depuis 1948 aux épreuves de français à l'examen d'entrée dans les lycées : dictée et reproduction. L'épreuve grammaticale est donc éliminée. Les résultats constatés jusqu'à présent dans les classes de VII^e démontrent que les enfants parlent la langue avec une plus grande facilité ; par contre, l'orthographe est assez mauvaise et les connaissances grammaticales sont à peu près nulles.

Il n'y a rien d'étonnant à cela puisque l'enseignement des langues par la « méthode directe » néglige, délibérément, l'étude systématique de la grammaire. Cette « méthode directe » peut être définie comme une tentative de créer dans l'esprit de l'enfant une association immédiate entre la sensation et le mot, c'est-à-dire de provoquer entre la sensation et le mot de la

langue étrangère la même association qui se produit lorsque le petit enfant apprend sa langue maternelle. On admet en outre qu'un enfant ayant à sa disposition deux mots répondant à la même sensation, peut aussi s'habituer spontanément à penser en deux langues. Il suffit pourtant d'observer chez nous des enfants qui ont appris comme langue maternelle le français, pour constater que tel n'est pas forcément le cas. Des parents français sont stupéfaits du jargon que débitent leurs enfants dès qu'ils sont en contact avec des enfants luxembourgeois et qu'ils ont appris à parler, par une méthode tout à fait directe, la langue de leurs camarades. Ces petits Français parlent « d'une bleue robe », ils vont « chez la table », ils énoncent avec philosophie que « cela n'a rien à dire », expressions où nous reconnaissons immédiatement des traductions et par conséquent l'intervention du raisonnement.

Il est vrai qu'on pourra toujours m'objecter que les mots en tout cas de la deuxième langue ont été appris très rapidement et par association immédiate, sinon un enfant de six ans ne parlerait pas aussi facilement deux langues, fût-ce avec des incorrections. Cela, je l'accorde volontiers, mais je crois qu'un enfant de dix ans n'apprendrait déjà plus aussi facilement le vocabulaire. En outre, une langue n'est pas faite de mots juxtaposés simplement; l'ordre des mots dans la phrase, la liaison des propositions, les particularités grammaticales insaisissables à l'oreille, tout ce qui constitue proprement le génie d'une langue ne s'acquiert guère par intuition. Combien l'habitude de penser dans une langue et de traduire dans une autre est tenace, nous le constatons tous les jours en lisant nos journaux luxembourgeois. Quant aux rédactions de nos élèves de V^e, je défie un Français de comprendre certaines tournures qui, pour nous, se révèlent comme des expressions luxembourgeoises ou allemandes.

Quelles conclusions faudrait-il donc tirer de là? Que la voie où se sont engagés les instituteurs de l'enseignement primaire est une impasse? Il faut se demander surtout ce qui restera de leurs études de français aux élèves qui ne suivront pas l'enseignement secondaire: quelques mots, quelques expressions toutes faites qu'ils oublieront d'autant plus vite qu'ils n'auront aucune base grammaticale. Quant aux élèves arrivant en VII^e, il sera, je crois, indispensable de leur donner cette base grammaticale solide et il faudrait donc faire, pendant un ou deux ans au lycée, le travail qui a été fait auparavant, et très bien fait, à l'école primaire. Les élèves de VII^e devront ainsi s'attaquer de front à l'étude grammaticale du français et de l'anglais. Comment s'en tireront-ils?

Or, je suis convaincue que même chez les enfants de dix ans il faut faire appel à la logique au moins autant qu'à l'intuition pour l'apprentissage d'une langue, sans compter que l'étude de la grammaire et les exercices grammaticaux constituent un des rares moyens d'exercer le raisonnement chez nombre d'enfants. Dois-je rappeler les doléances d'une mère clairvoyante me disant d'un air navré : « J'ai l'impression que ma fille cherche à ne pas penser, qu'elle s'efforce de ne pas faire appel à la réflexion pour appliquer plutôt au petit bonheur une règle de grammaire. » L'observation est juste et vaut pour bien des élèves. Il semble évident pourtant que l'entraînement à la réflexion, au raisonnement juste doit rester un des buts essentiels de l'éducation. Et quant aux résultats pratiques auxquels nous tendons, c'est-à-dire la connaissance de la langue, ils valent ceux qui pourraient être obtenues par des méthodes plus attrayantes.

En France, à la « méthode directe », instaurée dès 1902, ont été données depuis bien des entorses, car les résultats obtenus n'en prouvaient pas du tout l'excellence, alors qu'une des plus belles réussites et des plus admirées à l'étranger de notre système d'enseignement, c'était justement de pourvoir les élèves de l'enseignement secondaire de solides connaissances dans trois langues modernes. Ils n'en parlaient aucune d'une façon impeccable, bien sûr, mais ceci était dû à un défaut d'entraînement plutôt qu'à un manque de savoir.

Il n'y a donc pas de raison de considérer comme surannée notre vieille méthode qui débutait par l'enseignement de la grammaire. Il n'est pas nécessaire pour cela de rejeter les exercices d'élocution sur lesquels on paraît insister surtout maintenant à l'école primaire, mais il me semble que d'une sage combinaison des deux procédés nous pourrions tirer les résultats les meilleurs et les plus sûrs. Je fais travailler, depuis septembre 1946, des élèves qui, à ce moment, ont eu comme manuel la « Sixième Année d'Études » de l'école primaire, qui en étaient donc tout à fait à leurs débuts dans l'étude du français. J'ai essayé, pendant près de deux ans, de leur donner avant tout une formation grammaticale très sérieuse, tout en exigeant qu'elles parlent français tout le temps et en recourant moi-même à la traduction dans les cas seulement où la traduction pouvait faire apparaître plus complètement la valeur d'un phénomène grammatical. Par contre, j'ai imposé un grand nombre de traductions (allemand-français) à la fois pour vérifier l'assimilation parfaite d'une règle et pour attirer l'attention sur les idiotismes. Enfin j'ai fait apprendre régulièrement par cœur des textes faciles, mais d'une langue irréprochable. Ces élèves suivent

maintenant en III^e et IV^e sans aucune difficulté les programmes d'avant-guerre; elles comprennent sans effort les textes imposés dans ces classes et, si elles butent encore devant tel ou tel obstacle quand elles doivent donner une explication un peu longue, elles écrivent du moins d'une façon correcte.

Que les enfants aient pu juger la méthode austère au début, que des lectures leur eussent plu davantage, que leur spontanéité s'y fût épanouie plus librement, tout cela je l'admets. Mais les études de tout temps ont eu et elles devront garder comme but la formation de la volonté aussi bien que la formation de l'intelligence. Le travail n'est pas toujours un plaisir, mais il faut travailler. Et si nous-mêmes, nous poussons nos élèves sur la pente du moindre effort, nous ne devons pas nous étonner ensuite de la paresse et de la pauvreté intellectuelle de tant de nos jeunes bacheliers.

Mélanie WESTER.

Propos sur le français dans nos classes supérieures.

Normalement, dans les classes supérieures, on devrait enfin aborder les auteurs eux-mêmes et abandonner les mornes exercices de grammaire pour la dissertation et la discussion d'idées.

Or, en ce moment, l'enseignement du français dans la division supérieure de nos lycées se ressent toujours des suites de la guerre. Nos troisièmes actuelles ont pu commencer en septième l'apprentissage du français immédiatement après la libération. Mais il leur manquait la base de l'école primaire et trop longtemps les leçons durent être données dans des locaux et avec des moyens de fortune.

Les résultats obtenus à l'examen de passage, aux concours administratifs et les rédactions fournies par les élèves des classes supérieures nous ont acculés à la nécessité de prolonger l'enseignement de la grammaire française jusqu'en troisième où cette discipline est inscrite au programme à raison d'une leçon hebdomadaire. J'espère que l'étude intensifiée de la grammaire dans les classes inférieures et les nouveaux manuels pour la lexicologie et la syntaxe porteront bientôt leurs fruits et ne conféreront à cette mesure qu'un caractère transitoire, à moins que la crise de la grammaire, qui sévissait même en France déjà avant 1939, ne s'éternise. Quoi qu'il en soit, on a un peu honte de devoir traiter les questions de grammaire d'une façon systématique dans des classes de lettres où elles n'apparaissaient d'ordi-

dinaire, avec autorité, que lors de la correction des devoirs. Je crois qu'il est indispensable, en troisième, d'ajouter aux considérations de grammaire pure également des vues sur des domaines trop négligés jusqu'ici, à savoir la vie des mots, les gallicismes, le redressement de locutions vicieuses, la stylistique, les éléments de versification, en guise d'introduction à l'étude des belles lettres.

Si donc le savoir grammatical ou plutôt son application pratique, condition évidente de tout travail littéraire, laisse beaucoup à désirer, le savoir tout court, le niveau intellectuel de nos élèves, le fonds solide, le maniement des idées et de la parole, le goût du travail bien fait se trouvent dans une situation tragique. Avant la guerre, nos jeunes lisaient, travaillaient, s'enthousiasmaient pour le beau. Aujourd'hui, on est blasé, l'attention s'éparpille, on suit la loi du moindre effort. Pour sortir de cette impasse, on a fait appel aux « Jeunesses Musicales », au Service d'Education Esthétique, car cette apathie, hélas, ne porte pas sur le seul français. Afin de ressusciter l'engouement pour la bonne lecture privée et d'exercer au début un contrôle nécessaire, l'Athénée est en train de réaliser une œuvre utile, parallèle à l'initiative de quelques professeurs ou même de certaines classes. Sur une liste-type, établie pour les trois classes supérieures par une commission, on a acheté un nombre minimum de livres, notamment français, en plusieurs exemplaires destinés à être lus par tous les élèves et discutés ensuite. Ce sera encore un moyen de faire la guerre au mutisme invétéré de nos grands collégiens.

Ainsi, peu à peu, avec beaucoup de bonne volonté de la part de tout le monde, le français redeviendra pour nos potaches une chose attrayante et vivante et reprendra ou, mieux encore, dépassera la position qu'il avait toujours dans nos écoles et dans nos cœurs.

Joseph HIRSCH.

Der Deutschunterricht nach dem Kriege.

Es gab eine Zeit, da war das Deutsche ein gewichtiger Eckstein im Gefüge unsers mittleren Unterrichts. Da ruhten auf ihm Geschichte, Geographie, Kunst, Dichtung, kurz alles, was den Menschen von Kindesbeinen an der äußern und der innern Welt zuführt. Während die Fremdsprachen ihn jahrelang am straffen Gängelband der Rechtschreibung und Grammatik leiten mußten, konnte das Deutsche, als zweite Mutter-

sprache, ihm viel früher schon die Zügel schießen lassen und ihm Wege eröffnen, die ihm die andern Sprachen notgedrungen noch versagten. — Abenteuer und Entdeckungen und der farbige Film der Welt, die Tiefen und Fernen der Geschichte, aus denen der wuchtige Kopf, das trotzige Auge der Helden aufleuchten, die Wärme des Herzens im lichten Wunder des Märchens, die Schönheit der Natur und das Lied, das sie besingt, die gotischen Kathedralen, Goethe und Schiller, die Romantik bei Eichendorff ... Gott, welch unermeßlicher Stoff bot sich dem Deutschlehrer, den grammatische, orthographische, schulmeisterliche Bedenken nicht von der wahren Aufgabe des Deutschunterrichts abbringen konnten: *Seine Schüler zu Menschen zu erziehen*. Deutschunterricht vor dem Kriege war Gemütsbildung, war Geistesformung — oder konnte es doch wenigstens sein.

Zwei Wochenstunden blieben ihm nach dem Kriege. Die dritte trat man andern Fächern ab, die unter deutscher Wirtschaft zu kurz gekommen waren. Auch konnte man es vorerst Lehrern und Schülern nicht zumuten, mit Liebe eine Sprache zu reden und zu pflegen, die ihnen in den Jahren der Drangsal als Inbegriff der Barbarei gar häßlich in den Ohren geklungen hatte. Behaftet mit dem Makel der sturen Unmenschlichkeit, befleckt mit der Schande unzähliger Verbrechen, so erschien uns die Sprache Goethes nach dem Kriege. Ja, es war schon fast beschämend, Deutschlehrer zu sein. Und da unsere Jugend unter der Preußenherrschaft kein, oder nur wenig Französisch gelernt hatte, feierte unser Heimatdialekt, im Handumdrehen zur Hochsprache befördert, einen stolzen Einzug in die Säle unserer Schulen, deren Tore ihm bisher verschlossen geblieben waren.

Viel Zorn hat sich inzwischen gelegt, viel Haß hat sich gekühlt und ist mit den Jahren einer klaren, vernünftigen Auffassung der Dinge gewichen. Was man vorübergehend vergessen oder im Taumel der Leidenschaft übersehen hatte, das setzt sich allmählich wieder durch. Daß heute in der Schule Deutsch gesprochen wird, nicht nur im Deutschen selber, sondern in allen Fächern, deren Handbücher in deutscher Sprache verfaßt sind, das gilt den meisten wieder als selbstverständlich. Wann aber geht man endlich daran, diesem Wandel Rechnung zu tragen?

Man erwies dem Patriotismus der « vox populi » seine Reverenz und erhob das Luxemburgische zu den Würden eines Unterrichtsfachs. Die Zeit, die man ihm dazu einräumte, ging natürlich dem Deutschen verloren, wie auch jene Stunden, die man benötigte, die Lücken im französischen Lehrbetrieb aufzufüllen. So beschnitten und verstümmelt, siecht es heute dahin

und schleppt sich mühselig durch die Jahre. Ein armer Lückenbüsser ist es geworden, ein mißbratenes Kind, das man immer noch die vergangene Schande spüren läßt und deshalb schamhaft in die Ecke stellt. Wäre es am Ende nicht besser, man fegte auch diese Ecke rein und ließe sie ehrbareren Gästen zukommen?

Oder aber man gebe zu, daß das Deutsche nicht nur die Sprache jener ist, die es in einem bestimmten Lande zu bestimmten Zeiten sprechen. Daß es, wie alle Kultursprachen, unabhängig ist von den Zufälligkeiten der Zeit, der Mode, der Politik, der Menschen. Kurz, daß es, wie alle hohen Erzeugnisse des Geistes, immanenten Wert besitzt.

Wer dies leugnet, stellt sich offenbar in die Reihe jener seltsamen Sprachenverordner, die wir im Kriege bei uns am Werke sahen und für die Nation, Politik und Sprache nur eines waren. Gibt man es zu, so ziehe man daraus die logischen Folgen und räume dem Deutschen in der Schule den Platz ein, den es verdient. Man wird sich dessen nicht zu schämen brauchen. Unsere Tageszeitungen sind, nach einigen mißlungenen Versuchen zu Beginn, seelenruhig zum Deutschen zurückgekehrt; und in keinem Lande ist heute das Interesse für die Belange der deutschen Literatur und Sprache reger als in Frankreich. Und dies gewiß nicht nur aus praktischen Gründen.

*

Wir ernten heute die Früchte der begangenen Fehler. Während man früher bei Schülern der obern Klassen die Kenntnis der elementaren Sprachregeln als selbstverständlich voraussetzen konnte, stößt der Deutschlehrer heute in schriftlichen Arbeiten der Oberstufe ständig auf Fehler, die eines Septimaners unwürdig sind. Mehr denn je sind die Dissertationen der Primaner ein Gemisch von grammatischen Schnitzern, stilistischen Entgleisungen und sprachlicher Dürftigkeit. Mag sein, daß manche noch heute dem Deutschen mit der sorglosen Nachlässigkeit und Geringschätzung begegnen, die in den ersten Monaten nach Kriegsende üblich war. Daneben aber spürt man auf Schritt und Tritt die mangelnde Übung im Gebrauch eines Werkzeugs, das man in den vergangenen Jahren nur obenhin, nur nebenbei zu handhaben gelernt hat. Man tappt hilflos in allen möglichen Stilarten umher, vermengt blutlosen Amtsstil mit dickflüssigem Predigerton, verliert sich in pseudophilosophischer Verschrobenheit oder verfällt kraftloser Nüchternheit. Kein Wunder, da man nicht in die Atmosphäre der Sprache hineinwuchs, sie nicht tagtäglich einatmete, sich nicht in ihren Räumen bewegte.

Wer nicht ständig im Klima einer Sprache lebt, wird sie niemals gründlich beherrschen.

Mit der Dürftigkeit der Sprache geht die Dürftigkeit der Idee Hand in Hand. Wohl kann die vernünftige, klare Idee nur auf gründlicher Erfahrung beruhen; nicht weniger aber gilt, daß erst die Sprache, das lebendige, sinnschwere, bildhafte Wort die Erfahrung ins Reich der Idee erhebt, ihr ein Gesicht gibt, eine Zunge, eine Seele. . . . Ohne die Sprache bleibt das Erlebnis, bleibt die Erfahrung dumpf und stumm.

Mir scheint, daß hier vor allem der Grund liegt zur Ideenarmut unserer Primaner. Daß ihre Aufsätze oft meilenweit an der Wirklichkeit vorbeigehen, daß ihre Meinungen oft in weltfremden Klausen geboren zu sein scheinen, daran ist nicht allein die mangelnde Erfahrung schuld. Ja, war denn der Bereich der Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten jemals größer als heute? Wieviele Türen zum Leben stehen dem jungen Menschen heute offen, die früheren Generationen verschlossen waren! Und doch vermögen nur wenige in diesen neuen Bereichen zu lesen und diese Lese für ihre literarischen Schularbeiten auszunutzen. Themen über das Wesen des Kinos, über die Bedeutung der Zeitung, über den Wert des Sports, über Krieg, Technik, Maschine, Atombombe und ähnliche «aktuelle» Probleme lösen bei den meisten nur allgemeine, oberflächliche, von einer lebensfremden, allzu billigen Moralität durchwirkte Ideen aus. Bei den meisten ist die Phrase Trumpf, die Phrase, die in ungelenkten Wortbrocken einhertrottet oder in rhetorischer Gespreiztheit daherstelt. Man merkt immer wieder: Hier möchte einer etwas sagen und kann es nicht, weil ihm die Zunge schwer ist, weil ihm die Sprache fehlt, der Schlüssel zur Idee und zum Erlebnis. Hier fehlt Übung, fehlt Lektüre, fehlen deutsche Wochenstunden. . . .

Wer die Sprache beherrscht, beherrscht auch das Leben, vermag es zu beleuchten mit dem scharfen Lichte des logischen Begriffs, zu färben mit den seltenen Farben des dichterischen Bildes, zu verzaubern mit der Magie des Klangs. Das ist nun allerdings die Weltherrschaft des Intellektuellen, des Aestheten, des Literaten, und eben diese Herrschaft ist heute vielen verächtlich, ja verhaßt: «Was sollen uns Denker und Träumer, was soll uns die gefeilte, edle Sprache? Wir brauchen handfeste Menschen, Menschen der Tat, wir brauchen Realisten.»

Wir sahen handfeste Realisten am Werke. Sie knebelten den Geist, verbannten das Herz und vertrauten der Faust. Wir verspürten die Methode und erlebten das Ende. So wenig man ohne die Natur auskommt, so wenig läßt sich auf die

Dauer ohne den Geist wirtschaften. Und gerade in unsern humanistischen Schulen soll die Luft des Geistes wehen, soll die Pflege des Wortes als Ausdruck des Geistes höchste Aufgabe sein.

Den Realismus aber billige ich, der unserm heutigen Schulbetrieb und im besondern der Aufsatzmethode in den oberen Klassen vorwirft, sie ließen den Geist sich allzu breit machen auf Kosten der Natur.

Wer die jährlichen Chroniken unserer mittleren Schulen durchblättert, wird bei der Lektüre der Aufsatzthemen manchmal in tiefes Staunen geraten und nicht umhin können, den Bildungsstand unserer Achtzehn- und Neunzehnjährigen sehr hoch einzuschätzen. Er stößt in der Tat immer wieder auf Themen, deren Behandlung ein außerordentliches Maß Lebenserfahrung, philosophischen Wissens und moralischer Kultur voraussetzt. Wer mit achtzehn Jahren ein Urteil fällt über Glück und Reichtum, über Armut und Zufriedenheit, über Einsamkeit und Freiheit, wer hineinleuchten kann in die geheimen Triebfedern der menschlichen Taten, wer hinaufsteigt zu den seltenen Gipfeln der Güte, des Heldentums, der Selbstverleugnung, der muß fürwahr den Scharfblick, die Erfahrung, die Reife eines Sechzigjährigen besitzen. — In der Wirklichkeit aber: Welch ungeheure Kluft zwischen diesen Titeln (« Paradeditel » haben böse Zungen sie genannt) und den Arbeiten, die der Schüler dazu liefert. Es ist nicht die Schuld des Lehrers, wenn ihm ein vernünftiges Thema nur mittelmäßige und schwache Antworten einbringt. An ihm selber aber liegt es, wenn bei unvernünftigen Themen die Schüler der Phrase, der Flachheit, dem hohlen Geschwätz verfallen. Unvernünftig nenne ich jedes Thema, das die Erlebnis-, Wissens- und Denkmöglichkeiten des Schülers überschreitet. Unvernünftig nenne ich jedes Thema, das eher einem Rätsel, einem Paradoxon ähnlich sieht als einem Schüleraufsatz; unvernünftig nenne ich jedes Thema, das der Lehrer nach seinem persönlichen Geschmack und nicht nach den Fähigkeiten seiner Schüler ausgewählt hat.

Man wende nicht ein, ein allzu gutmütiges Entgegenkommen verleite die Schüler zur Bequemlichkeit und bewirke ein bedenkliches Sinken des Schulniveaus. Die sogenannten leichten Themen verlangen von den Schülern gerade *die* Eigenschaften, die ihnen am meisten abgehen und zu denen man sie deshalb unbedingt erziehen muß. Ich meine: die Klarheit der Ideen, die Genauigkeit des Ausdrucks und vor allem *die natürliche Einfachheit der Form*.

Diese Eigenschaften kommen ihnen von der Tertia aufwärts in steigendem Maße abhanden. Ein Junge, der auf Quinta und Quarta einen frischen, natürlichen Erlebnisbericht lieferte, der seine jugendlich unbeschwerte Lust am Erzählen und Beschreiben in seine Aufsätze legte, der wird auf Sekunda steif, kalt, trocken, so als verkümmere ihm das Herz und verkruste ihm der Geist.

Man verlangt jetzt Ideen von ihm, man will, daß er Partei ergreife zu hohen philosophischen und moralischen Problemen, er, der Sechzehnjährige, der weit davon entfernt ist, Distanz zu nehmen vom Leben, Gesichtspunkte zu unterscheiden und objektive Kritik zu üben. Wer lehrt ihn eigentlich Dissertationen schreiben? Das Programm der Tertia sieht die ersten Chrieübungen vor. Chrie ist Schema, ist Gerippe, ist Gefäß. Dies Gefäß mit sprudelndem, frischem Saft zu füllen, das lehrt ihn die Tertia nicht, deren Lektüreplan ihn ins Mittelalter und zu Michael Kohlhaas verweist und sich im übrigen mit «Begriffsentwicklungen» begnügt. Und nun schreibt der Junge, schreibt Dinge, die er Gott weiß wo gefunden hat und nun gedankenlos nachplappert, ohne sie zu verstehen und ohne recht daran zu glauben. Man muß eben schreiben, was der Lehrer verlangt oder was angeblich in einer höheren, abstrakten Sphäre Geltung hat. So kommt es, daß zu einer Zeit, da die Schüler mit offenen Sinnen durchs Leben gehen sollten, sie die Zwangsjacke der Abstraktion anlegen müssen. Eine frische, lebenswarme Erzählung wird ein Primaner kaum noch zustande bringen.

Mir scheint darum der Zweck der Dissertation nicht so sehr das Spiel abstrakter Ideen zu sein als die Erziehung zu lebensnahem Sehen und zur guten natürlichen Sprachform. Daß man auch Gedanken in anschaulicher, leichter Form vorbringen kann, daß Bildhaftigkeit, Sinnenfälligkeit auch die Vorzüge einer Dissertation sein dürfen, das sollten, glaube ich, die Richtlinien für den Aufsatz auf der Oberstufe sein.

Dazu bedarf es natürlich einer gründlichen stilistischen Schulung. Seltsamerweise vernachlässigt man diese fast gänzlich auf der Oberstufe und übt statt dessen Begriffserläuterungen, Problementwicklungen, die notgedrungen trocken, schematisch und oberflächlich bleiben. Will man die Sprache nicht einer ziemlich hausbackenen Schulphilosophie zum Opfer bringen, so lasse man die Stilübungen der Unter- und Mittelstufe nicht an der Schwelle der Tertia abreißen, sondern führe sie systematisch bis zur Prima hinauf fort. Übersetzungen aus dem Französischen (oder dem Englischen) ins Deutsche, Vergleiche des Stils bei verschiedenen Autoren, Definitionen der verschiedenen Dich-

tungsarten, Einblicke in die Werkstatt des Dichters... Zur Ehrlichkeit und zur Wahrhaftigkeit des Stils zu erziehen, den Schüler Würde und Erhabenheit der Sprache fühlen zu lassen, dazu sind auf der Oberstufe Muster wie Goethe, Schopenhauer, Nietzsche, Wilhelm Schaefer, Ernst Wiechert, Thomas Mann und Carossa gerade gut genug....

*

Vornehmste Aufgabe des Deutschunterrichts in humanistischen Schulen scheint mir immer noch die Einführung in Leben und Werk der großen Dichter und Schriftsteller zu sein. Es klingt fast unglaublich, daß den Schülern der Oberstufe in klassischen Gymnasien die Literaturgeschichte ein Buch mit hundert Siegeln ist. Wohl haben sie « Iphigenie » gelesen und vielleicht « Maria Stuart », « Hermann und Dorothea » und den « Faust ». Wer aber kennt darüber hinaus etwas von Goethe und Schiller, wer vermag sie einzuordnen in die Entwicklung der Literaturgeschichte, wer weiß vom Wesen der Romantik, des Realismus, des Naturalismus? Wer liest Gedichte von Hölderlin, von Novalis, von Rilke? Zeigt man sich erstaunt und entrüstet ob ihrer Unwissenheit, so erhält man wohl die Antwort: Auf Quinta und Quarta hieß es, dazu sei es noch zu früh; auf Tertia lasen wir Parzival und die Nibelungensage, auf Sekunda diskutierten wir über philosophische und historische Probleme; also ... Den Schülern der Prima sind die schönsten Balladen unbekannt: « Schloß Eger », « Gorm Grymme », « Trutz, blanke Haus », « Erlkönig » ... kennen sie kaum vom Hörensagen. Wann bringt man sie endlich wieder dazu, *Gedichte zu lesen und auswendig zu lernen?*

Welch seltsamer Zustand, daß die Schüler der modernen Abteilung systematisch nach einem Handbuch Literaturgeschichte betreiben, während jene der klassischen Sektion, mit einigen Brosamen der Literatur versehen, die Schule verlassen!

*

Es ist nicht die Schuld des Handbuchs: Gibt es eine Anthologie deutscher Literatur, die geschickter aufgebaut wäre als die fünf Bände des Lesebuchs von Nik. Hein? Es ist nicht die Schuld der Schüler und nur zum Teil die der Lehrer. Es ist vor allem die Schuld der Zeit. Der Deutschunterricht auf den Oberklassen kann nicht mit zwei Wochenstunden auskommen.

Das ist der langen Rede kurzer Sinn.

Ernest BILDORFF.

L'Histoire militaire, ferment du nationalisme?

Tant de fois soulevée, cette question pourrait sembler être déchuée au niveau d'un lieu commun, bon à livrer aux efforts des élèves. Ou faut-il la considérer comme un problème classique qui mérite d'être repris de temps en temps par les maîtres soucieux de lui trouver une solution conforme aux besoins de la génération qui leur est confiée?

On ne saurait, en effet, y donner de réponse pour l'Enseignement, même le Secondaire, tout court. L'enseignement doit être et, heureusement, est trop varié pour qu'on puisse justifier l'application d'une règle, si peu rigide soit-elle. Trop d'éléments entrent dans ce qu'on peut appeler la complexion d'un Cours. À commencer, parce que nous sommes entre nous, par la personnalité du professeur. Il en vivait un, l'homme le plus pacifique, que dis-je, le plus paisible qui fût. À quoi rêvait-il? Armures, armes et armoiries! Ses préférences allaient au moyen âge et à la chevalerie; dans l'antiquité, au peuple dont le nationalisme était aussi exaspéré qu'il dut être exaspérant pour ses voisins successifs. Reprocherait-on à cet excellent maître d'avoir, même sans l'excuse ou le prétexte d'un manuel, mis l'accent sur les faits militaires? D'avoir ainsi fait revivre à sa manière, combien pittoresque, un aspect essentiel de ces époques du passé? Risquait-il de faire éclore en nous un nationalisme prématuré, factice, outré? Pas plus qu'un collègue que j'imagine insister méticuleusement sur toutes les batailles de la guerre de Sept Ans ou de l'époque napoléonienne, ni même, et surtout, que tel autre qui, à force de condamner les guerres, finira par faire croire à ses élèves qu'elles sont inéluctables, comme les fautes qu'ils s'entendent constamment reprocher sans arriver à les éviter.

C'est que — passons aux élèves, à nos élèves — le jeune homme luxembourgeois se trouve être réfractaire à toute tentative d'inoculation nationaliste. Faut-il en chercher une des causes dans le fait qu'à notre époque un nationalisme dangereux ne saurait être cultivé que sur le terrain que constitue une « Grande Puissance »? Que, pour subsister, cette culture demande à être entretenue par des victoires pour le moins diplomatiques, ou, après une défaite, par l'espoir d'une revanche? Il suffit, je pense, de ces allusions, pour faire comprendre que l'état d'esprit de nos collégiens permet d'aborder le problème en le retournant et en relevant les raisons qui exigent, pour les besoins de notre enseignement, qu'on insiste, dans une certaine mesure, sur les faits militaires.

Le cours d'histoire poursuit un double but. Il répond, en premier lieu, à la curiosité légitime de l'homme désireux de prolonger, si l'on peut dire, sa mémoire vers le passé, au delà de sa propre vie. Cette curiosité, me dira-t-on, est en veilleuse chez la plupart de nos élèves. La tâche du maître est de l'éveiller ou, du moins, de leur fournir de quoi la satisfaire, adultes. Dès lors les événements militaires ne feraient-ils pas partie de ces données du passé? Le professeur a-t-il le droit, sinon de les nier, de les rétrécir en deçà de toute mesure et d'altérer, par défaut, le constat historique?

Défaut sensible, si l'on reconnaît à l'enseignement de l'histoire, outre son rôle informateur, une tâche éducatrice en ce qu'il doit inciter à réfléchir sur des faits judicieusement présentés. Humains, à qui toutes les faiblesses sont familières, c'est de nos élans, certes, mais aussi de nos égarements, à condition de les reconnaître et de les accepter, que nous constituons notre expérience. Il n'y a de pire erreur que de croire, avec un optimisme aveugle, qu'il suffise d'ignorer le mal pour en empêcher l'éclosion. Flétrissons l'orgueil ou la haine qui trop souvent ont commandé les guerres. Laissons aux guerres toute leur valeur de symptômes révélateurs de crises religieuses, psychologiques ou économiques. Et nous fermerions, déjà, les yeux sur les guerres défensives, sur les résistances, héroïques parce que légitimes. Pour expliquer l'œuvre des grands congrès et les traités de paix — œuvre importante puisqu'elle détermine, pour de longues années parfois, le cours des événements — plutôt donc recourir à une sorte de génération spontanée que de tenir compte, dans leur genèse, des faits militaires? Certes, à leur tour, les guerres naissent de tendances antérieures, dont elles marquent l'aboutissement ou, parfois, l'échec provisoire sinon définitif. Mais quelle qu'en soit l'issue, en employant un moyen sui generis, la force, elles modifient ou rétablissent un état de choses et, posant certaines conditions de départ de la période de paix, s'insèrent impérieusement dans la suite des événements.

Si l'enseignement de l'histoire s'applique à enchaîner les faits humains en dégageant les raisons, fussent-elles déraisonnables, qui les inspirent — c'est à cette condition qu'il nous apprendra à donner un sens à l'histoire présente dont tous, en des rôles divers, nous sommes les acteurs —, il ne faut pas qu'il dissimule les grands tournants que sont souvent, pour les étapes de l'humanité, telle guerre, telle bataille décisive. Même à ne considérer que dans sa portée immédiate le fait matériel de la guerre, il faut convenir qu'elle influe gravement sur les condi-

tions économiques, sociales et psychiques des belligérants, de leurs voisins, du monde entier, qu'elle stimule les sciences et marque de son empreinte les arts. Ce serait donc défigurer l'aspect du passé, dans l'ordre des faits et dans celui des relations, que de réduire à la valeur d'une incidence la place, primordiale, hélas, réservée jusqu'à ce jour à la guerre pour le règlement des rapports entre des groupes humains.

Ce serait aussi formuler inconsciemment, pour le passé, des vœux qu'on se sent encore incapable de réaliser dans le présent. Et lorsque les fédéralismes se seront fédérés pour aborder la fédération de l'Europe et peut-être celle du monde, il sera nécessaire encore, et moins dangereux, je l'accorde à mes contradicteurs, de rappeler aux enfants les guerres lointaines de leurs ancêtres. L'humanité appréciera mieux le chemin qu'elle aura parcouru et les efforts qu'elle aura dû dépenser pour arriver au but; elle aura la satisfaction de constater, dates à l'appui, qu'enfin elle est devenue sage. Surtout, en ces temps heureux, l'enseignement de l'histoire, en réservant aux faits militaires quelques-uns des rares accents qu'il lui restera à distribuer à l'antiquité et au moyen âge (dont la dernière guerre enregistrée marquera le terme), fera goûter aux contemporains, par un effet de contraste, la douceur d'une paix continue et les préservera d'une ultime folie en les retenant d'une guerre entreprise par ennui de la paix.

Edouard PROBST.

Réflexions sur une réforme de l'enseignement de la géométrie.

I.

Depuis un demi-siècle le programme du cours de géométrie des classes supérieures de nos lycées (sections latines) n'a guère changé. En 1949 les élèves de Première continuent à étudier les mêmes théorèmes que leurs grands-pères. A l'examen ils trébuchent sur des questions qu'on proposait déjà aux environs de 1900.

Heureusement le programme d'algèbre n'a pas bénéficié d'une stabilité aussi remarquable. Il y a une vingtaine d'années les professeurs de mathématiques se sont mis à le remanier profondément. Par une répartition judicieuse des matières ils sont arrivés à faire jouer à la notion de fonction le rôle important qui lui revient et à incorporer au programme de la Première les

éléments du calcul différentiel. Cela explique pourquoi les élèves qui poursuivent des études universitaires, constatent régulièrement que le décalage entre le Secondaire et l'Université est surtout profond en géométrie.

II.

On comprend que l'enseignement de l'algèbre présente des particularités qui peuvent le faire préférer à celui de la géométrie. En algèbre l'emploi régulier des formules ne manque pas de créer un certain automatisme qui facilite l'exposé du professeur et soutient le travail de l'élève. La question de théorie y est relativement rare, alors que les exercices sont nombreux. L'élève qui ne recule pas devant la fréquence des applications, apprendra bientôt à les ramener à un petit nombre de questions types et n'éprouvera plus de difficultés sérieuses.

Peut-être le même élève sait-il réciter à la perfection un grand nombre de théorèmes de géométrie. Mais en face d'une application, d'un problème d'allure nouvelle, il s'effare. C'est que le raisonnement géométrique demande un effort d'invention et d'imagination qui est basé sur l'initiative personnelle plutôt que sur le mécanisme d'une formule. L'élève n'aime pas cette gêne qui lui ferme la bouche devant le problème. Au lieu d'engager la lutte fatigante pour la solution, il préfère y renoncer. Pourquoi se tracasser? La tradition veut qu'aux compositions ou à l'examen on pose deux théorèmes de cours et une application dont le type a été traité en classe.

Cet élève considère la géométrie comme une branche de mémoire! Comme je lui imposais, le long des années scolaires surtout des problèmes d'algèbre, comme je me contentais de lui exposer des théorèmes, sans trop solliciter son activité et que je lui inscrivais le maximum de la cote s'il savait réciter ces théorèmes, je lui ai inculqué une conception entièrement fautive de la géométrie. Pour éviter ce danger je vais, à l'avenir, consacrer plus de temps aux applications. Je proposerai que le programme rende obligatoire la solution d'un nombre très grand de problèmes. Je conseillerai au jeune docteur en sciences mathématiques, en peine d'un sujet de dissertation pédagogique, de choisir la question du problème de géométrie dans nos lycées. Qu'il présente, avec l'exposé systématique des méthodes de solution, un choix méthodique de problèmes. Il y passera de l'exemple numérique facile, par le lieu géométrique simple, au problème de récapitulation plus difficile. Si nous arrivons à mettre entre les mains de l'élève une collection de problèmes

aussi riche que celle du manuel d'algèbre et graduée avec le même art pédagogique, l'élève apprendra à préciser les données et à analyser les éléments du problème. Il ne restera plus désarmé devant la diversité des formes et des figures. Il sera empoigné par le problème et fournira l'effort de concentration et d'invention que demande la solution.

III.

Toutefois le salut ne nous viendra pas exclusivement d'un recueil de problèmes géométriques quelque riche qu'il soit. Je crois plutôt que notre retard en géométrie est dû au fait que nous en sommes restés trop longtemps à l'ordre d'exposition euclidien. Les *Eléments* d'Euclide nous apparaissent comme une mosaïque de théorèmes et de corollaires dont l'arrangement est dicté par des considérations d'ordre logique. Chaque énoncé vient à la place où les théorèmes antérieurs permettent la démonstration. On a admiré la rigueur des enchaînements, l'ingéniosité du raisonnement, la subtilité de quelques déductions. On a même considéré longtemps les « *Eléments* » comme modèle d'un exposé scientifique.

Mais ce « pilier de la logique », dont l'armature pouvait sembler d'une solidité à toute épreuve, présente des fissures qui sont devenues apparentes à la lumière des progrès que la géométrie a réalisés au courant du 19^e siècle.

Ce siècle a vu le développement de la géométrie projective, fondée par Poncelet et continuée par Chasles, Möbius, Plücker, Steiner, von Staudt; il nous a fourni la théorie des groupes avec Galois, et le célèbre programme d'Erlangen de F. Klein; les Grassmann, Hamilton et autres savants ont élaboré l'algorithme vectoriel, si utile et si fécond dans les sciences mathématiques et physiques; enfin la révision des notions de base de la géométrie classique a conduit à la création des géométries non euclidiennes et aux travaux de Hilbert sur l'édification axiomatique de la géométrie.

Cette évolution ne manquait pas d'avoir des répercussions sur les questions méthodologiques. Les géomètres du 19^e siècle avaient réussi à donner à leurs développements des caractères de généralité et de simplicité comparables à ceux de l'algèbre. L'application de la théorie des groupes à la géométrie montrait qu'au lieu de choisir la logique comme principe de construction, on pouvait étudier les figures sous le point de vue plus général des transformations et de leurs propriétés invariantes. Ces acquisitions ont contribué à « faire chanceler la géométrie eucli-

dienne sur son piédestal ». De nos jours on lui reproche la multitude des relations et des lignes groupées sous le seul point de vue de la logique; on critique le choix des axiomes et des postulats; on regrette surtout l'absence des vues d'ensemble et des rapprochements féconds tels qu'on les trouve en géométrie projective. F. Gonseth, le géomètre et philosophe bien connu de l'École Polytechnique Fédérale de Zurich, souligne dans l'un de ses derniers ouvrages que la connaissance géométrique doit revêtir trois aspects: expérimental, intuitif et rationnel. Il dit à propos des « Eléments »: « Euclide avait si fortement marqué la géométrie du sceau du rationnel pur ... que des siècles passèrent sans que cette empreinte fût en rien affaiblie. Pour attendre une période où les trois aspects envisagés se trouveront réunis dans l'horizon des géomètres, — il nous faut attendre jusqu'à la formation de l'esprit scientifique moderne. » (F. Gonseth, « Les trois aspects de la géométrie », Neuchâtel, 1946.)

IV.

Chez nous, la voie moderne a été esquissée dans une dissertation de programme intitulée « Une année de géométrie en quatrième d'après la méthode nouvelle », publiée à la clôture de l'année scolaire 1913-1914 et ayant comme auteur P. Klæss, alors professeur au Gymnase d'Echternach. En 1936, après vingt années de réflexions, d'hésitations et de luttes, M. Klæss a fait éditer, comme manuel scolaire, cette dissertation, remaniée et enrichie des fruits d'une longue expérience pédagogique. Dans ce manuel, en usage dans nos classes de Cinquième et de Quatrième, les déplacements élémentaires sont employés pour la classification et la démonstration des théorèmes. Le raisonnement logique y est basé sur la perception visuelle et sur l'activité manuelle, ou encore, pour reprendre le langage de F. Gonseth, la composante expérimentale est jointe à l'intuition et à la rigueur logique.

Ainsi donc les idées modernes ont fait leur entrée dans nos premières classes de géométrie. Mais il n'en reste pas moins que la subdivision des programmes d'après les « Livres » du système euclidien, conduit à une matière qui est particulièrement insuffisante en Première. En effet, le programme de cette classe prévoit, tout comme en 1900, l'étude du huitième livre des Eléments d'Euclide. Ce livre n'est pourtant qu'une application de l'algèbre à la géométrie. Il est impossible d'en faire un enseignement fondamental, capable de donner aux élèves une idée de la puissance des méthodes modernes. Cette

insuffisance du cours de géométrie de la classe terminale a toujours préoccupé nos professeurs de mathématiques. Des voix autorisées n'ont pas cessé de propager la nécessité d'une refonte complète du programme de cette classe.

V.

La commission chargée en 1948 de procéder à l'étude de cette réforme pouvait choisir les éléments nouveaux dans trois groupes de matières qui, en France, sont étudiées comme « Compléments » de géométrie dans la classe de Mathématiques. Elles comprennent: 1^o la théorie des transversales, des faisceaux de cercles, des polaires; 2^o l'étude des déplacements: translation, rotation, symétrie, similitude, homothétie, inversion; et 3^o l'étude synthétique des coniques. Or, l'introduction de l'un quelconque de ces groupes au programme de la Première se heurtait à la sérieuse difficulté que les matières envisagées sont d'un niveau trop élevé pour les élèves des sections autres que la sous-section latine B. Pourquoi présenterait-on aux élèves des sections gréco-latine ou latine A, aux futurs avocats, médecins, professeurs de langues, des raisonnements géométriques qu'ils trouveront trop difficiles et qui ne contribueront pas davantage à leur formation générale que les matières plus faciles dont l'étude les préoccupe actuellement.

Il fallait donc que la réforme projetée évitât de greffer sur un programme commun à toutes les sections, des matières nouvelles, indispensables aux élèves de l'ordre des sciences, mais trop ardues pour ceux de l'ordre littéraire. Pour que la réforme puisse profiter aux uns, sans surcharger les autres, la commission en arriva à préconiser la séparation complète du cours de mathématiques de la sous-section latine B de celui des autres sections. Ses propositions ont été approuvées par les conférences spéciales des professeurs de mathématiques, présidées par les directeurs de nos lycées de garçons, et ont trouvé l'accord du Ministre de l'Education Nationale.

VI.

A partir de l'année scolaire 1948-1949 nous trouvons donc, provisoirement pour la seule classe de Troisième, une séparation nette des cours de mathématiques, alors que par le passé toutes les sections avaient en commun trois leçons. Les sections gréco-latine et latine A conservent ces trois leçons et leur programme ancien. Les élèves de la section latine B, les « spécialistes »

d'autrefois, sont gratifiés de quatre leçons et d'un programme plus vaste que celui de leurs camarades, sur lequel figure, entre autres, l'étude de l'homothétie et de la division harmonique.

En étendant progressivement, d'année en année, ce sectionnement aux classes de Seconde et de Première, il sera possible d'unifier et de coordonner mieux les matières de ces cours et de donner aux élèves de la section latine B, avec une culture mathématique plus moderne et plus approfondie, un bagage de connaissances qui leur facilitera le passage à l'université.

L'évolution de la réforme fournira la réponse à un certain nombre de questions qui préoccupent encore les professeurs. Quelle sera la réaction des élèves devant les programmes nouveaux? Quel sera le libellé du programme de la Première scientifique?

La routine professionnelle nous empêche souvent de constater les défauts d'un programme traditionnel. Aussi souhaitons-nous que toute personne intéressée aux mathématiques, que nos anciens élèves, forts de leur expérience universitaire, que nos jeunes ingénieurs nous apportent leurs suggestions. Qu'ils nous disent les lacunes dont ils ont eu à se plaindre, qu'ils proposent les méthodes dont ils désirent qu'elles soient essayées dans notre enseignement mathématique. Sans oublier toutefois que cet enseignement doit éviter la spécialisation. Il aura toujours pour première mission d'apprendre à raisonner, de former l'intuition, le sens logique et l'esprit de recherche.

Joseph BILDORFF.

Où en est l'enseignement de la physique.

Les questions physiques plus que jamais suscitent l'intérêt du grand public. Par ses découvertes scientifiques, par ses réalisations techniques, par les problèmes philosophiques qu'elle soulève, la physique a réussi à devenir un important centre d'intérêt. L'homme cultivé cherche à comprendre les problèmes physiques, à discuter les conséquences des découvertes, à prévoir leur influence sur les conditions de la vie humaine. Finissant toujours par constater qu'il n'est pas suffisamment armé pour comprendre et discuter toutes ces questions, il s'en prend naturellement à l'enseignement de la physique et lui fait grief de doter les élèves d'un bien maigre bagage scientifique.

Certes l'enseignement de la physique doit défendre ses positions contre les partisans de l'utilitarisme, qui cherchent

à faire de la physique la servante complaisante de la technique. Parmi eux je dois ranger malheureusement une grande partie de nos élèves. On se plaît à répéter que les jeunes gens d'aujourd'hui se détournent des études littéraires et se passionnent pour les questions scientifiques et techniques. Je l'accorde, mais l'intérêt que portent les jeunes gens aux questions scientifiques se réduit très souvent à une simple curiosité pour des problèmes techniques. Il y a des exceptions, bien sûr, mais ce qui m'étonne c'est qu'il n'y en ait pas davantage. Nos élèves s'intéressent vivement à tout ce qui se rapporte au fonctionnement et aux organes de n'importe quel moteur thermique; mais lorsque le professeur passe de ces problèmes plutôt techniques à la question scientifique, à celle de la transformation de l'énergie calorifique en énergie mécanique et des conditions particulières de cette transformation, il ne pourra plus guère constater un intérêt bien prononcé. Il en est de même si l'on passe de l'étude expérimentale des spectres aux lois qui s'en dégagent et pour la constitution des atomes et pour l'émission de l'énergie par les atomes. Le poste de T. S. F. intéresse les élèves, mais, de grâce, n'insistez pas trop sur la modulation de l'onde porteuse ou sur la détection des oscillations électriques par la lampe triode.

S'il y a donc des réformes à faire, une première est certainement la réforme des élèves. Il faut leur faire comprendre que le rôle d'un cours de physique n'est pas de leur fournir des détails techniques sur certains appareils, mais qu'il a pour but de les initier aux méthodes d'observation et de raisonnement en usage en physique, de leur faire connaître les phénomènes fondamentaux et les lois générales, de leur montrer les grands problèmes que nous pose la nature et la solution que proposent les théories physiques modernes.

L'enseignement de la physique n'a suivi que lentement et avec une certaine hésitation l'évolution de la science. Mais il ne faut pas y voir un simple effet d'inertie. Dans la dernière quarantaine l'avancement de la physique était vraiment révolutionnaire; les découvertes, les applications techniques, les hypothèses scientifiques se suivaient à un rythme tel que l'enseignement le mieux intentionné ne pouvait pas marquer le pas. D'ailleurs, comme le dit B. Bavink: « Zu den bemerkenswertesten Naturgesetzen der Didaktik der Physik gehört das Gesetz der Phasendifferenz zwischen Forschung und Unterricht. » Certes il y a eu des retards inexcusables. N'a-t-on pas attendu à l'école jusqu'aux derniers temps pour accorder le droit de cité à des matières telles que le courant alternatif, les phénomènes thermo-électroniques et photo-électroniques, l'atomistique, l'optique phy-

sique, la théorie de la lumière? Ce péché d'omission d'ailleurs n'était pas sans cause: les matières nouvelles ne pouvaient pas être ajoutées simplement au programme antérieur et présentaient souvent des difficultés telles qu'elles dépassaient facilement la capacité intellectuelle de l'élève moyen.

Toujours est-il que dans tous les pays des pédagogues avisés avaient compris la nécessité de remanier l'enseignement de la physique pour l'adapter à l'état de la science. On devait, disaient-ils, changer la méthode d'enseignement en remplaçant la méthode classique par une méthode expérimentale, on devait abandonner l'ordre historique et grouper la matière suivant d'autres principes. En Allemagne des pédagogues de valeur, comme K. Wildermuth, R. W. Pohl, G. Heussel, préparaient énergiquement la voie à une adaptation de l'enseignement de la physique aux progrès scientifiques. Leur initiative ne pouvait pas donner de résultats définitifs, parce qu'elle fut mise en échec par les événements politiques. Dans d'autres pays les projets de réorganisation étaient plus lents à prendre une forme définitive. Toutefois nous pouvons constater que par exemple en France les nouveaux programmes de 1945 ont réussi à rapprocher sensiblement la science physique et l'enseignement.

Cependant il ne faut pas croire que dans nos lycées l'enseignement de la physique soit resté indifférent à l'évolution de la science et aux remaniements pédagogiques opérés chez nos voisins. Nous avons apporté à plusieurs reprises des retouches à notre programme et nous y avons introduit un certain nombre de notions modernes. Cette évolution lente était marquée extérieurement par des changements de manuel: en 1934 nous avons remplacé le manuel de Branly par celui de Béthencourt; en 1945 ce dernier a été remplacé par le manuel de Dessart et Jodogne. Toutefois nous n'avons pas pu procéder à un remaniement complet de la matière, parce qu'une telle réforme est rendue impossible par le cadre trop réduit que le programme des cours assigne à la physique.

La réorganisation de 1908 a attribué au cours de physique de la section latine 2 leçons hebdomadaires en II^e et 2 leçons hebdomadaires en I^{re}. Si ce nombre de leçons pouvait suffire en 1908, tel n'est certainement plus le cas aujourd'hui. Dans les pays qui nous entourent, on a eu plus de compréhension pour les nécessités d'un enseignement scientifique rationnel. En France la physique est inscrite au programme des classes de Seconde, de Première et de Mathématiques et est dotée de 6,5 respectivement 7 leçons par semaine. En Allemagne on avait réservé à la physique 2 leçons dans la division inférieure et

2 leçons dans chacune des trois classes supérieures. En Belgique la physique est matière d'enseignement en 3^e, en 2^e et en Rhétorique avec 2 leçons par classe. Ne serait-il pas possible d'en faire de même chez nous et d'attribuer au cours de physique, au moins dans les classes scientifiques, le même nombre de leçons qu'en Belgique? Il faut naturellement renoncer alors à certaines idées préconçues qui ont fini par devenir des axiomes pédagogiques. Est-on toujours d'avis que l'étude des petites querelles dynastiques et des exploits belliqueux importe plus que celle des efforts de générations de savants? Trouve-t-on toujours naturel que pour développer les facultés humaines il soit nécessaire de consacrer pendant 7 années 6 leçons hebdomadaires à l'étude du latin? Les facultés d'analyse et de synthèse ne seraient-elles pas développées aussi par l'enseignement des principes scientifiques? « L'enseignement des sciences expérimentales doit être non seulement un élément de culture, mais en devenir la pierre angulaire; c'est la conséquence nécessaire de toute l'évolution de la pensée humaine. » (J. Hadamard.)

Toute refonte de notre programme de physique est donc intimement liée à une extension du cadre des leçons de physique. Si cette question d'horaire trouve un beau jour une solution favorable, nous pourrions songer à procéder à une réorganisation d'ensemble de notre cours de physique. Ce remaniement pourra faire disparaître aussi une anomalie pédagogique actuelle. En effet notre cours de physique en II^e commence à offrir à des débutants toutes les notions fondamentales de la mécanique: étude des mouvements et des forces, exposé des principes fondamentaux de la dynamique, définitions des notions de masse, travail, énergie, exposé du principe de la conservation de l'énergie. Ce début du cours est assez aride et exige de la part de l'élève un effort considérable. Tout professeur ayant à enseigner en II^e fait la constatation désagréable que l'intérêt des élèves s'érousse bien vite.

Le programme des lycées français me paraît avoir éludé cette difficulté par une disposition plus heureuse de la matière. Le cours de Seconde est consacré à une étude propédeutique de la physique; à l'aide d'exemples tirés de l'étude des forces, du travail et des machines simples, de la pesanteur et de l'équilibre, de la statique des liquides et des gaz, de la chaleur, il fait connaître aux élèves à la fois un certain nombre de propriétés physiques et la méthode utilisée en physique. De cette façon l'enseignement devient dès le début plus intéressant et plus concret. En I^{re} on étudie d'abord l'optique géométrique, ensuite le courant continu. La classe de Mathématiques présente l'étude

des mouvements, les principes fondamentaux de la mécanique, le principe de la conservation de l'énergie, l'étude générale des vibrations, du courant alternatif et de l'optique physique. Je suis convaincu qu'une disposition analogue de la matière rendrait notre cours de physique plus efficace et éviterait le début abstrait du cours actuel.

Il est évident qu'un cours moderne de physique doit abandonner la méthode classique, descriptive et mathématique. Il ne faut pas que, suivant un mot de Bouasse, les questions physiques soient des « repaires à équations ». « Die Physik ist im Unterricht nicht als mathematische Wissenschaft, sondern als Naturwissenschaft zu behandeln. » (Meraner Programm.) La méthode expérimentale constitue le seul moyen efficace pour rendre la matière plus facilement intelligible. Le professeur doit faire voir le phénomène physique qu'il a l'intention d'exposer et en faire expérimentalement l'étude qualitative et quantitative. L'application de cette méthode demande un équipement approprié. Malheureusement nos laboratoires d'enseignement ne disposent pas à l'heure actuelle du matériel de démonstration nécessaire. Pendant la période d'avant-guerre les crédits alloués à nos laboratoires de physique étaient tellement modestes qu'il ne leur était pas possible de se procurer une installation adéquate. Toutefois je crois que l'État ne devrait pas forcer un professeur de physique de se présenter devant ses élèves les mains vides ou avec des instruments de fortune ne permettant pas de mettre en évidence le phénomène pour lequel il veut susciter l'intérêt des élèves. L'équipement scientifique de nos écoles ne mérite-t-il pas le même intérêt de la part des autorités que l'aménagement de tout autre secteur de notre activité nationale? Nous ne demandons pas l'impossible, mais qu'on fasse au moins l'indispensable, pour le plus grand bien de la pédagogie et de la culture générale.

Henri THILL.

L'enseignement de la chimie dans nos lycées de garçons.

Il ne s'agit point de faire ici l'éloge des sciences chimiques et d'en exagérer l'importance concernant la formation intellectuelle ou le développement de l'esprit d'observation et de l'esprit d'initiative de nos élèves. Je tiens, pourtant, à relever l'importance pratique toujours croissante de la chimie. C'est elle qui, avec ses applications innombrables, intervient le plus souvent et avec le plus d'utilité dans notre vie quotidienne et contribue pour une large part à l'évolution du monde actuel. Il n'est pas étonnant que l'intérêt qu'on porte aux phénomènes chimiques soit devenu très vif et se soit, pour ainsi dire, généralisé dans les dernières années.

L'étude de la chimie mérite donc à tous égards qu'on s'y attache. Il faut qu'elle occupe dans les programmes de notre enseignement secondaire une place qui soit en rapport avec sa valeur éducative et son importance pratique.

Hélas, sous ce point de vue, il faut avouer qu'au milieu des branches scientifiques, la chimie est traitée en parent pauvre dans nos programmes actuels. Elle est particulièrement à l'étroit dans nos sections latines où elle ne dispose que d'une leçon hebdomadaire en I^{re} et en II^c. Dans ces deux classes, il y a en outre un cours semestriel, d'une heure par semaine, consacré aux manipulations chimiques, et obligatoire pour les élèves des sections latines B et C. Dans la section industrielle, la chimie est enseignée à raison de 3 heures par semaine (dont 1 leçon de manipulations) en II^c et de 2½ heures en I^{re} (dont ½ heure de manipulations). La réforme de 1908, qui tendait à donner à notre enseignement une orientation plus conforme aux besoins de l'époque en accordant aux langues modernes et aux sciences une plus large place dans le plan d'études, n'a guère amélioré le sort de la chimie. Toutefois, elle avait réservé dans chacune des deux classes supérieures une heure par semaine aux exercices pratiques de chimie. Mais l'effet de cette mesure fut réduit à un minimum par l'instruction ministérielle du 2 mars 1923 qui diminue de la moitié le temps à consacrer aux manipulations. Cette même instruction ministérielle a réduit le cours d'exercices pratiques de chimie en I^{re} industrielle à un cours semestriel*). Au lieu de donner, dans notre enseignement, au cours de chimie une importance de plus en plus grande, les réformes survenues expérimentale purement descriptive. Ce point de vue est erroné

*) Voir ALPH. WILLEMS: « Chimie et professeurs de chimie » dans « Un siècle de vie intellectuelle », Editions: Journal des Professeurs, 1939.

dans les dernières cinquante années n'ont fait que diminuer le nombre des leçons hebdomadaires à consacrer à ce cours.

Or, depuis quelques années, on parle de nouveau de réformes à propos de l'enseignement secondaire. Et, si réforme il y a, quelle répercussion devrait-elle trouver dans l'organisation du cours de chimie?

La chimie a été trop souvent considérée comme science et a dû être abandonné surtout à la suite des travaux de Lavoisier, de Dalton, d'Arrhénius, de van't Hoff, de Berthelot, de Wi. Ostwald, de Nernst, etc.; pour n'en citer que quelques-uns. La chimie est aujourd'hui une science exacte, une science mathématique et l'étude n'en peut être faite que dans la division supérieure.

Lors d'une réforme de notre enseignement, nous envisageons le maintien (espérons-le du moins) d'une section classique (section gréco-latine et latine-langues modernes) et la création d'une section scientifique (latine-sciences ou langues modernes-sciences).

L'enseignement donné dans la *section classique* devra, avant tout, être un enseignement de culture générale. Et on manquerait gravement à cette exigence si l'on négligeait l'étude des sciences, mais il faut les étudier dans leurs principes plutôt que dans leurs applications. Le nombre des leçons réservées aux cours de sciences sera nécessairement assez restreint. Pourtant, dans l'établissement des horaires, il faudra accorder à la chimie la même importance qu'à sa sœur aînée, la physique. Le programme à étudier devra être remanié de façon à donner un rendement maximum.

Les notions synthétiques sont à introduire graduellement dans la matière descriptive. Il faut qu'un développement plus grand soit donné à la partie théorique, aux lois et aux principes fondamentaux. Il ne s'agit pas de se borner, pendant de longues semaines, à des leçons théoriques sur l'atome, la molécule, la valence, la notation, la nomenclature, etc. Cette pratique tue l'intérêt, suscite l'ennui, voire le dégoût. Loin de moi l'idée qu'il ne faille pas se servir de formules, certes non; mais le défaut contraire serait d'exagérer; aussi devra-t-on réduire la nomenclature à un minimum. La matière synthétique sera enseignée occasionnellement à la suite d'observations et de réactions analysées.

L'attention doit être dirigée continuellement sur l'expérience, même à propos des phénomènes les plus simples, et des expériences il faut tirer les conséquences immédiates.

Dans l'étude des différents corps — et le nombre des corps à étudier sera nécessairement limité —, il est plus impor-

tant de connaître la propriété capitale, la propriété chimique dominante, que de savoir en détail les procédés de préparation. Des propriétés principales on déduit un ensemble de réactions. En groupant ainsi les réactions autour d'une propriété essentielle, on rend l'étude de la chimie attrayante et facile. Il n'est pas indiqué non plus de séparer les propriétés des usages correspondants, sans qu'il y ait lieu d'entrer pourtant dans des détails. L'usage illustre la propriété dont il dérive et contribue beaucoup à en fixer la connaissance dans la mémoire de l'élève. Et puis, ne doit-on pas indiquer que la science est utile et que de très grandes découvertes sont nées de préoccupations pratiques?

Ainsi nous serions amenés à parler de l'histoire de la chimie. On ne saurait s'en passer dans le cours sans pourtant s'avancer trop dans les détails. Il ne s'agit pas de faire apprendre des dates, des noms, mais de faire connaître aux élèves les plus grands savants dans leurs travaux et dans leur vie, de leur montrer les portraits, de leur exposer l'une ou l'autre grande découverte et de leur donner lecture des pages les plus caractéristiques des mémoires qui y ont rapport*). Inutile de dire qu'on ne fera pas répéter aux élèves ces notions bonnes à susciter leur curiosité, à éveiller leur intérêt.

Les procédés de préparation industrielle ne seront guère traités dans cette section, à l'exception de l'un ou de l'autre procédé auquel revient une importance capitale ou auquel s'attache un intérêt général très grand (p. ex. la métallurgie du fer).

L'enseignement de la chimie dans la section classique ne devra pas imiter et, moins encore, copier l'enseignement donné aux Cours Supérieurs ou à l'Université. Il faut limiter la matière et procéder méthodiquement plutôt que systématiquement.

Si le but principal du cours de chimie est de contribuer à la formation intellectuelle et à la culture générale des élèves, il doit, dans certains cas, leur communiquer encore des connaissances utiles qui les mettent à même de suffire aux besoins de leurs études postérieures. En effet, un élève sorti de la 1^{re} classique ne réussira pas au concours d'entrée à une des grandes écoles françaises, je cite p. ex. les Ecoles nationales supérieures de Chimie, car son bagage scientifique est insuffisant. Par conséquent, les élèves qui désirent faire des études de médecine, de pharmacie, de chimie, les futurs ingénieurs ou professeurs de sciences (mathématiques ou naturelles) devront avoir la possibilité de faire des études scientifiques plus approfondies. Il y a,

*) Pour toute cette partie et pour des indications plus détaillées voir: GUSTAVE FABER: «L'enseignement de la chimie aux gymnases», Journal des Professeurs, N° 9, 1915.

d'autre part, beaucoup d'élèves qui sont moins doués pour les langues que pour les sciences. Pour ceux-ci il faut créer une *section scientifique*. En réduisant dans cette section l'importance des langues, surtout des langues anciennes, il y aura moyen d'augmenter le nombre des leçons de sciences et de donner un développement particulier aux sciences mathématiques, physiques et chimiques.

L'étude de la chimie pourra être commencée en III^e, à raison d'une leçon par semaine. Dans les deux classes supérieures il faudra trois heures par semaine, dont une sera consacrée aux exercices pratiques. Le cours réservé aux élèves de la III^e aura en vue l'initiation basée sur l'observation. Il servira à familiariser les élèves au domaine nouveau qu'ils auront à explorer méthodiquement au cours des deux années suivantes. Le programme de la section scientifique sera plus étendu : on y étudiera plus à fond les lois générales et les théories physico-chimiques ; on y approfondira l'étude des corps simples et de leurs combinaisons les plus importantes. La chimie organique qui, jusqu'à présent, ne figure pas au programme des cours, sera traitée sommairement, c'est-à-dire on se limitera à l'étude des principales fonctions chimiques, tout en indiquant l'un ou l'autre représentant important.

Les principes généraux établis pour l'enseignement de la chimie dans la section classique devront nous guider également dans la section scientifique : introduire graduellement les notions synthétiques dans la matière descriptive, grouper les réactions autour d'une propriété dominante, etc. L'enseignement doit être avant tout expérimental, mais on évitera de tomber dans l'excès, une interprétation aussi serrée que suggestive. On étudiera avec plus de détails les procédés de préparation, surtout de préparation industrielle. On exposera aux élèves l'arrangement et le fonctionnement de certaines grandes industries chimiques et, pour leur donner des conceptions plus exactes, des idées plus précises, on visitera avec eux l'une ou l'autre usine.

Pour le cas où une *section commerciale* sera attachée à nos établissements d'enseignement secondaire, le cours de chimie y pourra être maintenu plus ou moins sous sa forme actuelle. Vu le caractère essentiellement pratique que doit avoir la chimie pour les élèves de cette section, on y traitera les différents corps au point de vue de leurs propriétés et de leurs applications. Le cours de chimie en I^{re} commerciale devra être plutôt un cours de mercéologie qu'un cours de chimie.

Alph. WILLEMS.



Questions matérielles.

L'aide aux élèves indigents et méritants.

Pour entrer dans la famille des Thundertentronck westphaliens, au dire de Voltaire, même soixante et onze quartiers de noblesse ne suffisaient pas. Nos lycées sont moins exigeants. Ils ne s'intéressent point aux arbres généalogiques et accueillent démocratiquement tous ceux qui ont l'esprit assez clair et le jugement passablement droit.

Malheureusement, l'argent se mêle de tout. Un texte joliment traduit, une poésie récitée avec art, une période cicéronienne adroitement démêlée ne rapportent rien. Et l'élève doit dépenser beaucoup... La vie avec ses déjeuners et ses dîners coûte cher, les prix des livres n'ont pas baissé malgré l'Unesco, les chandails et les culottes ne sont pas devenus gratuits depuis que Benelux envoie ses effluves fraternels dans le pays. Et ces implacables frais, hélas, se succéderont et se répéteront pendant sept longues années, pendant plus de deux mille cinq cents jours. Si le père, par le mauvais vouloir du destin et des hommes, a manqué de devenir économiquement fort, il ne pourra les supporter qu'à grand ahan, aux dépens des autres membres de sa famille.

Pourtant, l'aide efficace aux talents, de temps immémorial, figure sur l'ordre du jour de l'humanité. Platon conseillait de les rechercher systématiquement pour constituer avec eux la classe des philosophes qui gouvernerait le pays. La Bible condamne ouvertement les chrétiens qui n'exploitent pas leurs dons spéciaux et implicitement, à moins que je ne raisonne en hérétique, les communautés qui ne leur en offrent pas la possibilité. La Révolution Française guillotinaient les grands seigneurs peruruqués pour donner aux fils intelligents du peuple la place au soleil qui leur revenait. Et, honneur à qui de droit, notre constitution récemment époussetée et retouchée prévoit un fonds

des bien-doués, pour la plus grande gloire de notre démocratie sociale future. . . .

Mais les plus belles théories, on le sait, ne font pas du monde réel le meilleur des mondes possibles. Nos élèves indigents et méritants, actuellement, ne sont pas secourus comme ils pourraient et devraient l'être. Des chiffres exacts, dont l'éloquence, dit-on, convainc aisément, le démontreront à tous les hommes de bonne volonté.

Il existe d'abord ce qu'on appelle des fondations. Elles sont nées de la charité éclairée de gens d'élite qui voulaient servir les adolescents tentés par les lettres, les sciences et les arts. La plupart nous viennent des temps où tout était fixe et définitif, où les francs-or stables et immuables régissaient le pays. Hélas, comme tout ce qui touché à l'humaine condition, elles ont subi l'irréparable outrage des ans et de la dévaluation. Par un coup fatal du destin, leurs francs-or, un beau matin, se sont transformés en papier-monnaie et nul n'ignore à quel point celui-là est vil, précaire et changeant. Quoi qu'il en soit et pour quitter ce vague à l'âme déplacé, ces donations représentent la somme rondelette de 4.120.000 francs. Les intérêts qu'ils rapportent alimentent 115 bourses variant, à quelques exceptions près, de 600 à 1500 francs.

Cette libéralité privée cependant ne réjouit pas nécessairement les élèves indigents et méritants. Un tiers des bourses, par volonté testamentaire, est réservé aux seuls membres des familles dont le nom figure dans l'acte donateur; un autre tiers l'est aussi avec la différence que des lycéens de qualité peuvent en bénéficier, si aucun parent du donateur ne fait valoir ses droits de priorité. Restent enfin celles, à caractère nettement social, que des testateurs deux fois louables ont créées pour les élèves intelligents et peu fortunés; elles sont malheureusement les moins élevées de toutes.

L'aide privée, il appert, ne suffit pas à faire fleurir tous les talents luxembourgeois en détresse. Le devoir de l'Etat est donc net: il faut qu'il se porte au secours des adolescents doués, même s'ils ne forment pas un de ces groupes choyés d'électeurs qui font et défont les ministères. Voici les subsides par lesquels il cherche actuellement à mettre au repos sa conscience peu scrupuleuse:

Année scolaire 1947-1948.

Etablissement	Nombre des élèves	Subsides
Athénée	725	40.000
Lycée de Garçons, Luxembourg . .	864	50.000
Lycée de Garçons, Esch	575	32.500
Lycée classique, Diekirch	303	24.000
Lycée classique, Echternach	150	14.000
Lycée de Jeunes Filles, Luxembourg .	493	27.000
Lycée de Jeunes Filles, Esch	285	22.500
Total	3395	210.000

Ces petites sommes de francs dévalués, il faudra dans chaque lycée les partager et répartir. Finalement, après avoir présenté une demande respectueuse, l'élève indigent et méritant recevra 500 à 1000 francs. La belle aubaine! Vous me concéderez qu'on n'assure guère son salut terrestre à si peu de frais, même si l'on a appris dans les manuels de latin et de morale que les richesses sont pernicieuses et que le plus heureux des hommes est celui qui possède le moins. L'aide officielle suffira à acheter les livres de classe ou, en cas de besoins vestimentaires, une chemise et un pantalon de mauvaise qualité...

Certes, il serait injuste d'oublier la réalité et de demander l'impossible, auquel, selon le proverbe, nul n'est tenu. Nous sommes les grands sinistrés de l'Europe. De tous les coins de notre sol des murs calcinés continuent à appeler au secours. En outre les temps hier et aujourd'hui pareillement inquiets nous ont fait entrer dans la grande politique mondiale. Nous sommes des membres assidus de l'Uno, nous appartenons au groupe des Cinq Puissances de l'Occident, le pacte de l'Atlantique nous attend. L'élargissement de notre horizon politique, naturellement, coïncide avec d'amples dépenses militaires et diplomatiques. Et notre budget en a pris une mine peu saine.

Pourtant, un petit pays dans lequel roulent allègrement 120 limousines A devra trouver le moyen de subventionner comme il faut ceux à qui la nature a donné le talent et la société la pauvreté.

On se rappelle que dans nos écoles nous avons l'institution des minervals. Les élèves indigents et méritants, heureusement, n'en souffrent point; ils en sont exemptés tous, sans formalités pédantesques. Malgré ces exemptions, qui honorent le sens

social de nos gouvernants, les minervals ont rapporté à l'Etat en 1947-1948:

Etablissement	Exemptés	Minervals payés
Athénée	21,1 %	364.990
Lycée de Garçons, Luxembourg	14,3 %	490.470
Lycée de Garçons, Esch	18,2 %	277.290
Lycée classique, Diekirch	23,1 %	132.310
Lycée classique, Echternach	30,0 %	60.980
Lycée de Jeunes Filles, Luxembourg	9,1 %	256.670
Lycée de Jeunes Filles, Esch	21,7 %	140.160
Total		1.722.870

Pour soutenir efficacement les adolescents dont le sort nous préoccupe, nos grands argentiers n'ont donc point besoin de passer par les affres de la dépense que n'équilibre aucune recette. Qu'ils renvoient aux lycées ce qui leur en est venu! 1.600.000 francs par an suffiront. Ils permettront de créer enfin des bourses d'Etat pour les élèves indigents et méritants, pareilles à celles qui existent depuis longtemps dans les autres pays. Nous proposons les montants suivants:

100 bourses à 6.000 fr. . . . 600.000 fr.
 150 bourses à 5.000 fr. . . . 750.000 fr.

Total: 1.350.000 fr.

Resteront donc, soustraction faite, 250.000 francs. Ceux-ci pourront être, comme dans le passé, répartis parmi les élèves dont l'application et la situation de fortune méritent quelque secours.

Après ces réformes-là, si je ne me trompe, le gouvernement n'aura peut-être plus besoin de constater avec une tristesse résignée que 7 % seulement de nos lycéens sortent des classes ouvrières. Le plus intransigeant des égalitaires lui tirera un coup de chapeau respectueux ou irrité et se gardera dorénavant de proclamer que la culture et les profits qu'on en tire demeurent, de par la volonté officielle, l'apanage des bourgeois bien rentés. « Il faut, disait Napoléon, prendre partout l'homme qui convient à la place et non l'homme à qui la place convient. » Les bourses proposées contribueront à nous rapprocher, sans banqueroute et sans révolution, de l'Etat idéal qui appliquerait intégralement ce précepte fécond et moral.

TONY BOURG.

La Croix-Rouge de la Jeunesse dans les écoles secondaires.

La Croix-Rouge, avec son idéal de paix et de bonne volonté, son esprit de tolérance, sa haute conception de la dignité humaine et son action humanitaire qui s'exerce sans aucune distinction de races, de nations, de religions et de partis politiques, constitue une des forces spirituelles de notre temps et est une des organisations mondiales les plus importantes.

La Croix-Rouge de la Jeunesse (C. R. J.) existe dans 52 pays et compte en tout 38 millions de membres qui se recrutent parmi les écoliers et écolières des écoles primaires et secondaires. Aux Etats-Unis et en Italie, 70 % de la population scolaire adhèrent au mouvement. La Tchécoslovaquie range en troisième place avec 58 %. La section française compte 560.000 membres. Partout, la C. R. J. a pris racine dans l'école même.

Toutes les sections nationales sont affiliées à la « Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge » de Genève, qui publie périodiquement les *Nouvelles de la C. R. J.*, qui fait connaître le mouvement aux grandes associations pédagogiques et qui canalise l'activité internationale des sections nationales. De ce fait, la C. R. J. bénéficie de la position internationale privilégiée de la Croix-Rouge.

Le programme de la C. R. J. est tout entier dans ces trois idées: Service, Santé, Solidarité internationale. Dans le cadre de ces idées, la C. R. J. ne se contente pas de proposer à ceux qui servent sous son emblème des actions déterminées, mais elle contribue à leur formation sur différents plans.

Le premier devoir de celui qui veut être utile est de se bien porter. La maladie ne diminue pas seulement l'activité de celui qui tombe malade. Elle le rend dépendant de son entourage, dont elle gêne ou entrave la vie normale. Elle entraîne des dépenses considérables pour la collectivité. Aussi, le premier engagement que prend le junior est de veiller à la conservation de sa santé. Les sections s'efforcent de lui fournir les moyens de tenir cet engagement et de l'aider dans son éducation d'hygiène. Cette éducation tend à faire comprendre aux jeunes gens qu'ils sont responsables de leur propre santé, qu'ils doivent améliorer et préserver. Ce faisant, par l'exemple qu'ils donnent, ils améliorent et préservent indirectement la santé d'autrui. Dans certains pays, les sections de la C. R. J. ont créé et entretiennent de leurs propres moyens des colonies de vacances ou des préventoriums pour enfants débiles, mettant ainsi en pratique leur

programme d'hygiène préventive et démontrant que ce programme est étroitement lié à l'esprit d'entraide.

L'action de la C. R. J. est une action de groupe avec tout ce qu'elle comporte d'anonymat et d'effacement personnel. C'est aux groupes que reviennent les mérites, non aux individus. Dans la communauté du groupe, chacun apporte son aide à l'effort de tous, mais chacun endosse aussi sa part de responsabilité dans les succès et les échecs. Chaque avis peut avoir sa répercussion, bonne ou mauvaise, sur la marche de l'entreprise. En décidant eux-mêmes de leur activité, les juniors ont une excellente occasion de former leur jugement et d'exercer leur réflexion. Si au début le professeur prend une grande part à la direction du groupe, par sa présence, son action ou ses suggestions, son rôle, dans la suite, devient peu à peu celui d'un conseiller et les jeunes gens assument personnellement la responsabilité et la direction de leur activité. Dans les séances de discussions dans lesquelles on décide de l'activité, le junior prend l'habitude de parler et d'écouter en public, de former sa propre opinion et de respecter celle d'autrui. Cet aspect éducateur de l'action de la C. R. J. a trouvé une réalisation surprenante aux Etats-Unis. Le visiteur européen ne manque pas d'être vivement impressionné par les discussions des groupes de juniors. Le maniement des formes parlementaires, l'assurance du débit oratoire, la désinvolture des interventions et l'urbanité du ton, pratiqués par les juniors américains, feraient honneur à n'importe quelle assemblée du monde.

Une contribution efficace à la réalisation de l'amitié internationale est l'échange de correspondance interscolaire. Elle est collective et exécutée par le groupe qui fait aussi le choix du pays destinataire. La distribution des messages et le fonctionnement de l'institution sont garantis par la « Ligue » de Genève qui dispose de services spécialisés et expérimentés de longue date en la matière.

La Croix-Rouge de la Jeunesse peut-elle être introduite dans nos écoles secondaires?

Monsieur le Ministre de l'Education Nationale n'y voit pas d'objection de principe. Notre Société Nationale de la Croix-Rouge lui a soumis un projet d'activité qui, avant la parution de ces lignes, aura sans doute été soumis à l'avis des conférences,

Dans ce rapport il est souligné que l'activité est subordonnée aux idées maîtresses de la Croix-Rouge, qu'elle ne doit en aucune façon interférer avec l'activité de l'école, mais qu'elle doit au possible appuyer cette activité, qu'elle doit se

baser sur la collaboration volontaire des élèves et des professeurs et qu'elle est exécutée en groupe.

Parmi les actions possibles, le rapport cite l'organisation dans les leçons dites de « remplacement » d'une correspondance interscolaire internationale qui se ferait sous la direction d'un professeur bénévole ou d'un stagiaire, mais dont l'exécution serait abandonnée à la classe. L'échange d'albums sur une base internationale pourrait s'appuyer sans difficulté sur le cours de dessin et de géographie, la Croix-Rouge jouant le rôle d'intermédiaire. Les cours de sciences naturelles, de biologie et d'anatomie se prêteraient facilement à l'éducation hygiénique. La Croix-Rouge s'efforcerait de fournir le matériel de propagande et essaierait de mettre à profit cette propagande scolaire dans une activité périscolaire dans le genre de l'activité des sections sportives (cours de premier secours, sauvetage, circulation, etc.).

Partout dans le monde, la C. R. J. a droit de cité dans les écoles. Partout on a reconnu qu'elle est loin d'entraver l'action des éducateurs, mais leur apporte au contraire une aide efficace dans leur tâche. En inculquant à ses membres des principes d'hygiène et de propreté qui en feront des êtres sains et robustes, la C. R. J. leur fait prendre conscience des réalités qui les entourent. Elle met l'école en contact avec la vie. Elle lui ouvre une porte sur le monde, non pour une contemplation oisive et stérile, mais pour une action désintéressée et utile. Loin d'être nuisible au travail scolaire, la présence d'un groupe de la Croix-Rouge de la Jeunesse crée, dans une classe, un climat de bonne volonté, qui facilite la tâche du maître et lui permet de faire appel à un sentiment collectif, un esprit de corps, dont l'influence s'exerce sur la vie scolaire toute entière. « Son objet principal est de porter dans les rangs de la jeunesse et d'y entretenir un certain esprit qui est précisément celui de la Croix-Rouge en général, celui de la charité et de l'entraide, un esprit qui est aux antipodes de l'égoïsme sous toutes les formes, national aussi bien qu'individuel, et qui est profondément démocratique. Grâce à cet esprit qui consiste à voir l'autre, à respecter les opinions et les droits de l'autre, à reconnaître ses besoins et à soulager ses souffrances, la Croix-Rouge de la Jeunesse possède une immense valeur éducative. Je suis convaincu que son introduction dans nos écoles comblerait une lacune dans notre système d'éducation. Elle nous aiderait à faire entrer dans nos écoles un peu de ce climat social qui est particulier aux écoles américaines et qui est trop peu répandu dans les nôtres. » (Extrait d'un rapport de Monsieur l'Inspecteur Principal de l'Enseignement Primaire à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale.)

Jean MULLER.

Enseignement secondaire et supérieur.

Données statistiques.

A trois reprises différentes — en 1930, 1935 et 1940 —, l'*Association des Professeurs* a bien voulu mettre son *Journal* à ma disposition pour la publication de données statistiques sur notre enseignement supérieur et secondaire*). Huit années se sont écoulées depuis la dernière publication — huit années, dont quatre d'occupation —, il semble donc indiqué de faire à nouveau le point et de donner une suite à la série commencée il y aura bientôt vingt ans.

Le but de ces travaux périodiques, je l'ai indiqué en 1940 dans les termes suivants: « Nous savons tous, professeurs et directeurs, que les parents de nos élèves nous consultent rarement sur l'avenir de nos enfants. Mieux vaut, à mon avis, dresser à des intervalles réguliers un tableau aussi fidèle que possible de la situation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur dans notre pays. Les parents et les élèves que la chose intéresse y puiseront sans difficulté des renseignements de nature à les guider dans le choix d'une carrière. »

Je n'ai rien à ajouter à ces lignes, les rapports entre parents et professeurs n'ayant guère changé depuis 1940.

Comme en 1930, 1935 et 1940, mon enquête a porté sur les points suivants:

- I. Population des sept établissements d'enseignement secondaire de 1944/45 à 1948/49 (tableau détaillé).
- II. Nombre des élèves ayant subi avec succès l'examen de fin d'études de 1900—1947/48.
- III. Population des sept établissements d'enseignement secondaire de 1900—1948/49 (avec graphique).

*) Par arrêté grand-ducal du 28 avril 1945 l'enseignement donné dans les gymnases, les lycées de garçons et les lycées de jeunes filles a pris la dénomination de « Enseignement secondaire ».

-
-
- IV. Résultats des examens pour la collation des grades de 1900—1948.
- V. Effectif du personnel enseignant des sept établissements d'enseignement secondaire de 1900—1948/49.
- VI. Nombre des docteurs en droit (magistrats, avocats inscrits, avocats stagiaires) et des notaires de 1899—1948.
- VII. Nombre des médecins, des médecins vétérinaires, des médecins dentistes, des pharmaciens et des droguistes autorisés à exercer leur profession dans le Grand-Duché de 1900—1948.

I.

Population des sept établissements d'enseignement secondaire pendant les cinq dernières années (1944/45—1948/49).*

Tableau détaillé, dressé par classes et par sections avec indication des résultats des examens de fin d'études et de passage.

*A. — Athénée de Luxembourg**).*

	1944/45	1945/46	1946/47	1947/48	1948/49
Cours supérieurs { philologie	57	27	22	21	18
{ droit	15	19	19	20	21
{ él. libres	8	16	12	10	4
I { Sect. gréco-latine	35	22	19	24	19
{ Sect. latine		36	37	38	48
II { Sect. gréco-latine	54	20	23	18	12
{ Sect. latine		41	43	52	67
III { Sect. gréco-latine	76	27	23	13	6
{ Sect. latine		50	56	73	54
IV { Sect. gréco-latine	88	24	16	6	10
{ Sect. latine		73	109	96	94
V { Sect. gréco-latine	119	14	7	12	6
{ Sect. latine		132	115	110	84
VI Sect. latine	175	152	149	114	115
VII Sect. latine	217	228	145	135	115
TOTAL	844***)	881	795	742	673
Examen de fin d'études ****)	42	51	54	53	
Examen de passage	75	79	85	58	

*) Il m'a été impossible d'indiquer exactement la population scolaire pendant l'occupation, attendu que tous les directeurs luxembourgeois furent écartés dès la première année et que, sous le régime allemand, l'effectif des classes était sujet à des variations incessantes: renvois massifs d'élèves, Arbeitsdienst, service militaire forcé . . . (voir l'Enseignement supérieur, moyen et normal sous l'occupation par Henri Koch).

**) Par arrêté grand-ducal du 30 juin 1945, le Gymnase de l'Athénée de Luxembourg a pris la dénomination de « Athénée (lycée classique) de Luxembourg ».

***) Le 1^{er} mars 1941, sous prétexte de remédier à la pléthore des élèves, 9 classes de l'Athénée avec 480 élèves et 17 professeurs furent transférées au bâtiment de l'École industrielle et commerciale de Limpertsberg (Henri Koch, L'enseignement supérieur, moyen et normal sous l'occupation).

****) Par arrêté grand-ducal du 28 avril 1945, les diplômes de maturité et de capacité délivrés par les établissements d'enseignement secondaire ont pris la dénomination de « Diplômes de fin d'études secondaires ».

B. — Lycée classique de Diekirch*).

	1944/45	1945/46	1946/47	1947/48	1948/49
I { Sect. gréco-latine	1	—	3	1	—
I { Sect. latine	44	34	21	15	12
II { Sect. gréco-latine	—	2	1	—	7
II { Sect. latine	27	25	15	13	14
III { Sect. gréco-latine	2	2	—	7	3
III { Sect. latine	29	18	18	15	23
IV { Sect. gréco-latine	3	2	7	3	3
IV { Sect. latine	15	23	21	27	38
V { Sect. gréco-latine	1	12	5	3	—
V { Sect. latine	37	27	34	59	35
VI Sect. latine	41	45	66	39	27
VII Sect. latine	117	86	51	42	34
IV { Sect. industrielle	—	13	{ 33	29	20
IV { Sect. commerciale	—	—	{ Sect.mod.		
V Sect. moderne	—	39	25	16	19
VI Sect. moderne	—	49	32	31	26
TOTAL	317	377	332	300	261
Examen de fin d'études	16	25	22	14	
Examen de passage	13 Sect. lat.	{ 14	{ 21	{ 25	
		{ Sect. lat.	{ Sect. lat.	{ Sect. lat.	
		{ 12	{ 26	{ 17	
		{ Sect.mod.	{ Sect.mod.	{ Sect.mod.	

*) Par arrêté grand-ducal du 30 juin 1945, le Gymnase de Diekirch a reçu la dénomination de « Lycée classique de Diekirch ».

C. — Lycée classique d'Echternach*).

	1944/45	1945/46	1946/47	1947/48	1948/49
I { Sect. gréco-latine . . .	—	—	—	—	—
I { Sect. latine	—	15	11	14	18
II { Sect. gréco-latine . . .	—	—	—	—	—
II { Sect. latine	9	9	15	15	14
III { Sect. gréco-latine . . .	—	—	—	—	—
III { Sect. latine	8	19	15	16	7
IV { Sect. gréco-latine . . .	—	—	—	—	—
IV { Sect. latine	24	16	21	13	20
V { Sect. gréco-latine . . .	—	—	—	—	—
V { Sect. latine	16	25	11	20	25
VI Sect. latine	22	25	18	22	22
VII Sect. latine	28	35	28	24	16
IV Sect. moderne	—	—	11	8	7
V Sect. moderne	—	—	11	9	13
VI Sect. moderne	—	—	12	15	17
TOTAL	107	144	153	156	159
Examen de fin d'études . . .	8	13	10	11	
Examen de passage	—	14	16	8	
		Sect. lat.	{ Sect. lat. 9	{ Sect. lat. 3	
			{ Sect.mod.	{ Sect.mod.	

*) Par arrêté grand-ducal du 30 juin 1945, le Gymnase d'Echternach a reçu la dénomination de « Lycée classique d'Echternach ».

D. — Lycée de garçons de Luxembourg).*

	1944/45	1945/46	1946/47	1947/48	1948/49
Cours supérieurs					
Sect. sc. mathématiques	120	71	75	58	44
Sect. sc. naturelles . . .	88	44	36	23	22
I Sect. latine	13	43	63	63	60
II Sect. latine	37	69	62	54	37
III Sect. latine	38	58	55	40	14
IV Sect. latine	69	63	49	21	25
V Sect. latine	66	59	25	25	34
VI Sect. latine	77	36	30	35	39
VII Sect. latine	36	41	44	50	42
I { Sect. industrielle	14	—	13	19	34
Sect. commerciale	12	30	31	21	34
II { Sect. industrielle	—	21	23	39	35
Sect. commerciale	28	31	23	32	35
III { Sect. industrielle	17	21	49	45	44
Sect. commerciale	31	35	34	32	31
IV { Sect. industrielle	21	54	101 {Sect mod.	109	84
Sect. commerciale	45	59			
V Sect. moderne	106	107	128	81	69
VI Sect. moderne	135	193	127	93	102
TOTAL	953	1035	968	840	785
Examen de fin d'études					
Sect. latine	12	40	55	54	
Sect. industrielle	9	—	9	11	
Sect. commerciale	12	24	22	17	
Examen de passage					
Sect. latine	56	55	45	12	
Sect. moderne	19 {Sect.ind. 34 {Sect.com.	45 {Sect.ind. 40 {Sect.com.	59	57	

*) Par arrêté grand-ducal du 28 avril 1945, les Ecoles industrielles et commerciales de Luxembourg et d'Esch-sur-Alzette ont pris la dénomination de « Lycées de garçons ». Ces lycées comprennent une section latine de 7 années d'études et une section moderne de 6 années avec une sous-section industrielle et une sous-section commerciale.

E. — Lycée de garçons d'Esch-sur-Alzette.

	1944/45	1945/46	1946/47	1947/48	1948/49
I Sect. latine	17	48	36	34	17
II Sect. latine	45	44	34	19	27
III Sect. latine	49	35	23	28	25
IV Sect. latine	45	31	35	41	36
V Sect. latine	43	68	48	31	29
VI Sect. latine	85	55	38	34	32
VII Sect. latine	64	64	40	41	47
I { Sect. industrielle	8	—	17	26	25
{ Sect. commerciale	11	12	13	21	25
II { Sect. industrielle	—	24	29	17	19
{ Sect. commerciale	12	15	23	25	26
III { Sect. industrielle	21	32	25	24	20
{ Sect. commerciale	16	23	23	30	24
IV { Sect. industrielle	41	58	75	65 {Sect.mod.	34
{ Sect. commerciale	32	49	35		
V Sect. moderne	112	123	66	54	53
VI Sect. moderne	161	119	56	52	61
TOTAL	762	801	616	542	500
Examen de fin d'études	33 Sect. lat.	36	37	32	
	16 Sect. ind.	13	15	15	
	14 Sect. com.		13	19	
Examen de passage	38 Sect. lat.	25	28	30	
	31 Sect. ind.	34			
	23 Sect. com.	31	59	42	
			Sect.mod.	Sect mod.	

F. — Lycée de jeunes filles de Luxembourg.

	1944/45	1945/46	1946/47	1947/48	1948/49
I { Sect. latine	26	27	28	25	25
I { Sect. commerciale.	9	21	24	8	16
I { Sect. ménagère	12	16	11	22	13
II { Sect. latine	30	31	27	26	19
II { Sect. commerciale.	22	35	17	32	20
II { Sect. ménagère	14	17	31	14	9
III { Sect. latine	42	29	30	23	10
III { Sect. commerciale.	50	37	49	32	25
III { Sect. ménagère	17	45	18	18	10
IV { Sect. latine	51	44	35	15	13
IV { Sect. commerciale.	29	64	39	25	21
IV { Sect. ménagère	27	19	20	9	2
V	102	102	72	60	50
VI	72	79	80	61	55
VII	66	105	77	72	70
TOTAL	569	671	558	442	358
Examen de fin d'études	{ 23 Sect. lat. 14	27	20	21	8
	{ 8 Sect. com.	15	7	15	
	{ 8 Sect. mén.				
Examen de passage	112	87	40	46	

G. — Lycée de jeunes filles d'Esch-sur-Alzette.

	1944/45	1945/46	1946/47	1947/48	1948/49	
I { Sect. latine	7	15	15	{ L + M 13	23	
I { Sect. moderne	12	12	3		10	
					i. m. com.	
II { Sect. latine	19	17	A 12	A 28	8	
II { Sect. moderne	19	7	B 11	B 1	5	
					i. m. com.	
III {	Sect. latine	27	16	A 31	A 13	4
	Sect. moderne	11	23	B 16	B 15	8
	Sect. professionnelle . .	18	14	C 21		8
					i. m. com.	
IV {	Sect. latine	19	42	A 16	{ L + M 23	11
	Sect. moderne	34	32	B 8		25
	Sect. professionnelle . .	29	30	C 29		i. m. com.
V	138	87	66	64	38	
VI	118	105	97	55	47	
VII	131	127	68	60	62	
TOTAL	582	527	393	272	241	
Examen de fin d'études . .	4 lat. 9 i. mod.	14 lat. 9 i. m. com.	12	7 lat. 1 com.		
Examen de passage	116	71	38	45		

II.

Nombre des élèves ayant subi avec succès l'examen de fin d'études. 1900—1947/48.

Année	Athénée	Lycée classique Diekirch	Lycée classique Echternach	Lycée de garçons Luxembg.	Lycée de garçons Esch	Lycée de jeunes filles Luxembg.	Lycée de jeunes filles Esch	Total	Moyenne
1900—1910									1900—1910 97
1910—1920									1910—1920 121
1920—1925									1920—1925 135
1925—1930									1925—1930 159
1930—1934									1930—1934 173
1934—1939									1934—1939 159
1944/1945	42	16	8	33	63	45	13	220	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> { <div style="text-align: left;"> <p>1944/45—</p> <p>1947/48</p> <p>269</p> </div> </div>
1945/1946	51	25	13	64	49	59	23	284	
1946/1947	54	22	10	86	65	46	12	295	
1947/1948	53	14	11	82	66	44	8	278	

En 1933, le nombre des bacheliers français frais émoulus était de 14.987. En 1937, ce chiffre s'est élevé à 15.439, en 1945 à 25.872.

Pourcentage des bacheliers français
par rapport à la population:

en 1927 1/3287
en 1933 1/2669
en 1937 1/2590
en 1945 1/1546

(Recueil des statistiques scolaires
et professionnelles de 1942—1945.
Paris. 1946.)

Pourcentage des bacheliers luxembourgeois
par rapport à la population:

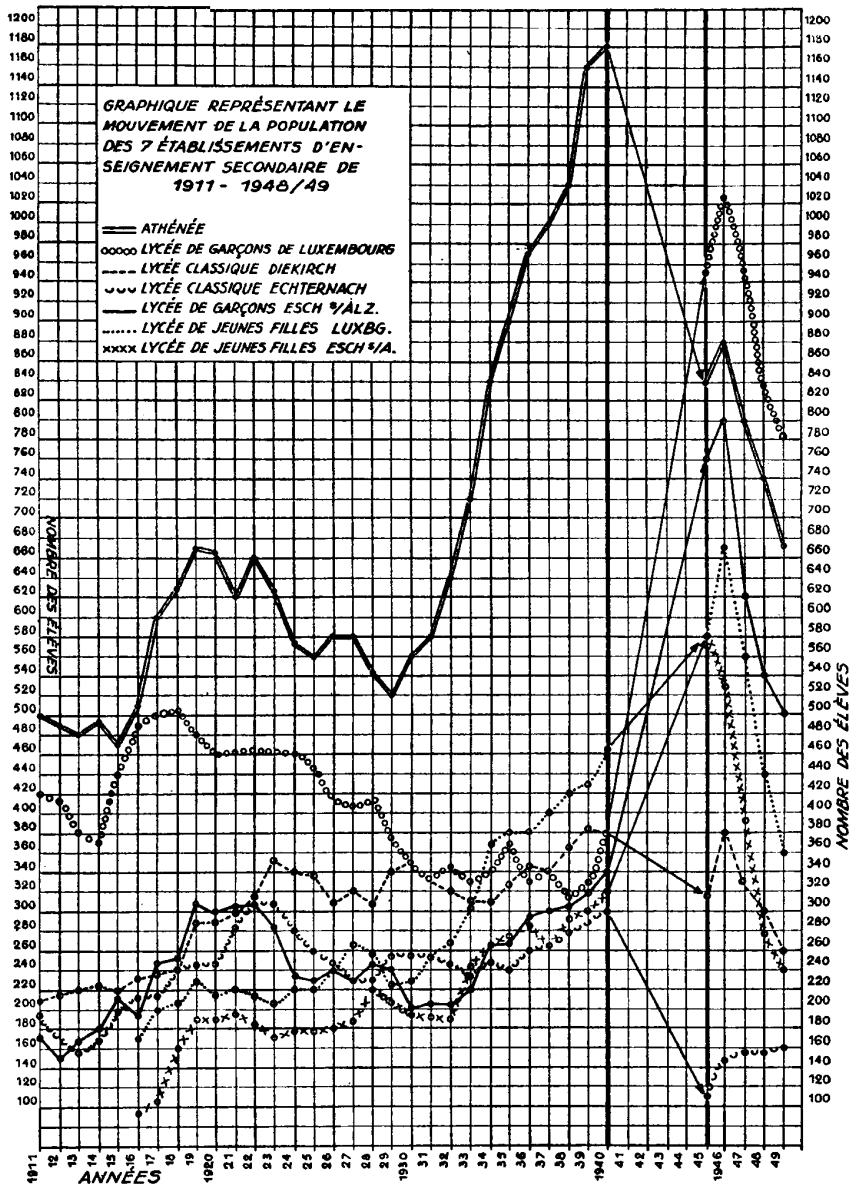
en 1930 1/1586
en 1934 1/1592
en 1939 1/1611
en 1947-48 1/1046

III.

Population des sept établissements d'enseignement secondaire de 1900—1948/49 avec graphique*).

Année	Athénée	Lycée classique Diekirch	Lycée classique Echternach	Lycée de garçons Luxembg.	Lycée de garçons Esch	Lycée de jeunes filles Luxembg.	Lycée de jeunes filles Esch	Total	Moyenne
1900—1910									1900—1910 1507
1910—1920									1910—1920 1916
1920—1925									1920—1925 2357
1925—1930									1925—1930 2165
1930—1935									1930—1935 2430
1935—1940									1935—1940 3030
1944/1945	844	317	107	953	762	569	582	4134	1944—1949 3710
1945/1946	881	377	144	1035	801	671	527	4436	
1946/1947	795	332	153	968	616	558	393	3815	
1947/1948	742	300	156	840	542	442	272	3294	
1948/1949	673	261	159	785	500	358	241	2977	

*) Les chiffres sont ceux du premier semestre de chaque année.



IV.

Résultats des examens pour la collation des grades.

	Doct. phil.	Doct. phys. et math.	Doct. sciences nat.	Doct. droit	Caad. not.	Doct. en accouchem.	Examen de pharm.	Examen de méd. vêt.	Examen de méd. dent.	Droguiste
1900—1909 Moyenne	3,4	1,3	0,9	5,9	1,4	3	2	1,1	0,9	
1910—1919 Moyenne	3,9	0,5	0,4	9,8	2,8	5,8	4	1,9	1	
1920—1929 Moyenne	3,7	0,9	0,9	8,6	2,8	7,7	4,6	1	3,4	0,1
1930—1939 Moyenne	5,8	1,7	0,9	9,6	3,5	5,8	3,6	0,4	4,8	—
1940	11	9	1	14	—	5	1	—	2	1
1945	7	5	—	30	—	57	15	5	19	—
1946	9	3	—	6	—	14	3	—	4	—
1947	7	1	2	11	—	10	6	2	—	—
1948	9	—	1	9	4	10	2	1	—	—
Moyenne des années 1940—1948	4,77	2	0,44	7,7	0,44	10,66	3	0,9	2,77	0,1

Commentaire. — Les chiffres sont empruntés aux registres déposés au Département de l'Education Nationale.

Pour chaque ordre d'études il n'a été tenu compte que de l'examen final: doctorat en philosophie et lettres, doctorat en accouchements, etc.

V.

*Effectif du personnel enseignant des sept établissements
d'enseignement secondaire de 1900—1948/49.*

Année	Directeurs			Professeurs répétiteurs			Stagiaires			Dessin	Gymnastique	Chant	Charg. de cours	Religion	Sciences con.	Répétitrices	Cours techn.	Hommes	Femmes	Total
	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*											
1899/1900																				80
1904/1905																				110
1909/1910																				129
1914/1915																				154
1919/1920																				183
1924/1925																				192
1929/1930																				195
1934/1935																				207
1939/1940	4	2	1	113	25	18	15	6	2	10	10	6	11	8	7	—	6	200	37	237
	(7)			(156)			(23)													
1948/1949	6	1		114	32	16	15	3	3	16	14	6	9	6	9	—	4	211	43	254
	(7)			(162)			(21)													

1* = Docteurs en philosophie et lettres.

2* = Docteurs en sciences physiques et mathématiques.

3* = Docteurs en sciences naturelles.

Commentaire. — Le tableau comprend le personnel occupé dans les sept établissements d'enseignement secondaire. Ne sont pas compris les quelques professeurs-docteurs occupés dans l'enseignement normal ou professionnel ou dans certaines administrations (inspection, Gouvernement ...).

Par rapport à l'année 1939/40, le personnel docteur (directeurs, professeurs, répétiteurs, stagiaires) a augmenté de 4 unités, le personnel non docteur de 13 unités. Par rapport à la même année 1939/40, le nombre des élèves des sept établissements d'enseignement secondaire a diminué de $3385 - 2977 = 408$ unités.

Si, en tenant compte des démissions pour raisons de santé ou pour limite d'âge, des décès ..., l'on admet qu'un professeur est en service en moyenne pendant 25 à 30 ans à partir de son doctorat (pour plus de simplicité nous ne parlerons que des professeurs-docteurs), il s'ensuit que le nombre des postes disponibles chaque année dans l'enseignement secondaire est de $190 : 30 = 6,3$ resp. $190 : 25 = 7,6$ (6,2 resp. 7,44 en 1939/40).

Le chiffre de 190 représente l'effectif des directeurs, professeurs, répétiteurs et stagiaires-docteurs occupés dans l'enseignement secondaire en 1948/49.

En tenant compte des spécialités, l'accroissement normal annuel des professeurs-docteurs serait de:

philosophie et lettres $135 : 30 = 4,5$ (4,4 en 1939/40) resp.
 $135 : 25 = 5,4$ (5,28 en 1939/40);

sciences physiques et mathématiques $36 : 30 = 1,2$ (1,1 en 1939/40) resp. $36 : 25 = 1,44$ (1,32 en 1939/40);

sciences naturelles $19 : 30 = 0,63$ (0,7 en 1939/40) resp.
 $19 : 25 = 0,76$ (0,84 en 1939/40).

L'accroissement réel du personnel docteur pendant les 19 dernières années (1930—1948) est de:

101 pour la philosophie et les lettres, moyenne 5,31;

35 pour les sciences physiques et mathématiques, moyenne 1,84;

13 pour les sciences naturelles, moyenne 0,68*).

*) cf. Tableau IV, Résultats des examens pour la collation des grades de 1900—1948.

VI.

Nombre des docteurs en droit (magistrats, avocats inscrits, avocats stagiaires) et des notaires de 1899—1948.

Tableau dressé par périodes de cinq ans

Année	Magistrats	Avocats inscrits	Avocats stagiaires	Notaires
1899	41	48	17	45
1904	43	44	16	43
1909	44	43	27	39
1914	45	64	36	39
1919	44	65	30	44
1924	44	66	35	45
1929	43	73	53	46
1934	55	80	39	45
1939	52	96	42	45
1948	81	89	29	29

France. — En 1941, il y avait en France 4362 avocats inscrits hommes et 364 avocats inscrits femmes; 1848 avocats stagiaires hommes et 314 avocats stagiaires femmes. Total: 6888 = 1 sur 5800 habitants.

Pour 1945, les chiffres correspondants étaient les suivants: 4691 avocats inscrits, 1781 avocats stagiaires. Total: 6472 = 1 sur 6180 habitants*).

Belgique. — A la date du 1^{er} janvier 1947, il y avait en Belgique 3255 avocats, 191 avoués, 1136 notaires et 832 magistrats. (Chiffres communiqués par le Ministère belge de l'Instruction publique.)

*) Recueil des statistiques scolaires et professionnelles de 1942 à 1945. Paris, 1946.

VII.

Nombre des médecins, des médecins vétérinaires, des médecins dentistes, des pharmaciens et des droguistes autorisés à exercer leur profession dans le Grand-Duché de 1900—1947.

Tableau dressé par périodes de cinq ans

Année	Médecins	Méd. vét.	Méd. dent.	Pharm. et droguistes
1900	83	24	6	58
1905	89	25	7	76
1910	92	30	16	77
1915	113	40	25	82
1920	128	42	24	94
1925	162	45	40	112
1930	182	45	54	128
1935	190	47	71	146
1940	208	44	97	141
1947	239	43	113	152

Commentaire. — Les chiffres inscrits dans ce tableau sont empruntés au *Mémorial* des années afférentes. Ils comprennent tous les Luxembourgeois autorisés à exercer dans le Grand-Duché une des branches de l'art de guérir ou une profession qui s'y rattache, qu'ils soient établis dans le pays ou à l'étranger. Ils ne comprennent pas les médecins et les médecins vétérinaires étrangers admis à exercer la médecine ou la médecine vétérinaire dans certaines communes du Grand-Duché.

Nombre des médecins.

Allemagne. — Le nombre des médecins exerçant l'art de guérir en Allemagne en 1933 était de 51.527, dont 4395 médecins-femmes. La proportion était de 7,8 par 10.000 habitants (7,7 en 1928). Statistisches Jahrbuch für das deutsche Reich. 1938*).

*) En raison de la situation actuelle de l'Allemagne il m'a été impossible de me procurer des renseignements plus récents. Les chiffres concernant ce pays sont empruntés à ma statistique de 1940.

France. — En 1941, le nombre des médecins exerçant l'art de guérir en France était de 26.150 = 1 sur 1530 habitants.

Pour 1945, le chiffre correspondant était de 25.402 médecins = 1 sur 1574 habitants. (Recueil des statistiques scolaires et professionnelles de 1942—1945. Paris. 1946.)

Belgique. — A la date du 1^{er} janvier 1947, on comptait en Belgique 7544 docteurs en médecine*). La proportion était donc de 9,43 par 10.000 habitants (7,43 en 1933; 8,06 en 1937) ou 1 docteur en médecine pour 1060 habitants (pour 1345 en 1933; pour 1239 en 1937).

Grand-Duché. — Le relevé officiel des Luxembourgeois autorisés à exercer l'art de guérir dans le Grand-Duché comprend, pour 1947, 239 noms. Ces 239 praticiens se répartissent ainsi suivant la localité où ils sont établis:

Ville de Luxembourg	91,
Canton d'Esch	66,
Campagne	66,
Etranger	16.

Le relevé comprend 10 médecins-femmes.

*Proportion du nombre des médecins
par rapport à la population.*

Population du Grand-Duché en 1947 (31 décembre): 290.992. Pour tout le pays $290.992 : 223 = 1305 = 1$ médecin pour 1305 habitants = 7,7 pour 10.000 habitants (6,35 en France pour 1945, 7,8 en Allemagne pour 1933, 9,43 en Belgique pour 1947). Pour la capitale $61.996 : 91 = 1$ médecin pour 681 habitants. Pour le canton d'Esch $94.904 : 66 = 1$ médecin pour 1438 habitants. A la campagne $134.022 : 66 = 1$ médecin pour 2030 habitants. — Du chiffre de 239 j'ai retranché 16 unités représentant les médecins luxembourgeois établis à l'étranger.

En admettant comme durée moyenne de l'activité en service des médecins le chiffre de 30 ans, j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 6 médecins. Dans ce cas, le nombre des médecins pour 1930 (180) ne serait pas augmenté. L'accroissement réel pendant les 19 dernières années (1930—1948) est de 154, moyenne $154 : 19 = 8$. (Moyenne des années 1930—1940 = 5,8.)

*) Chiffre communiqué par le Ministère belge de l'Instruction publique.

Nombre des médecins vétérinaires.

Allemagne. — En 1933, le nombre des médecins vétérinaires allemands s'élevait à 6333, dont 53 femmes.

Proportion du nombre des médecins vétérinaires par rapport à la population allemande: 0,9 sur 10.000 habitants (1,2 en 1928).

Belgique. — Nombre des médecins vétérinaires belges au 1^{er} janvier 1947: 821. (Chiffre communiqué par le Ministère belge de l'Instruction publique.)

Proportion par rapport à la population belge: 1,02 sur 10.000 habitants (0,83 en 1933; 0,88 en 1937).

France. — Nombre des médecins vétérinaires français en 1945: 2917.

Proportion par rapport à la population française: 0,73 sur 10.000 habitants. (Recueil des statistiques scolaires et professionnelles de 1942—1945. Paris. 1946.)

Grand-Duché. — Nombre des médecins vétérinaires luxembourgeois en 1947: 43.

Proportion par rapport à la population luxembourgeoise: 1,5 sur 10.000 habitants. Même proportion qu'en 1930, 1935 et 1940.

Nombre des médecins dentistes.

Allemagne. — En 1933, on comptait en Allemagne 12.224 médecins dentistes (plus 31.370 techniciens), c'est-à-dire 1,8 par 10.000 habitants (1,4 en 1928).

Belgique. — Le nombre des dentistes belges était de 896 à la date du 1^{er} janvier 1947, c'est-à-dire 1,42 par 10.000 habitants (1,06 en 1933, 1,38 en 1937). (Chiffre communiqué par le Ministère belge de l'Instruction publique.)

France. — Le nombre des dentistes français (docteurs en médecine, chirurgiens dentistes, dentistes patentés, dentistes alsaciens-lorrains) était de 8940 = 1/4450 en 1941 et de 9386 = 1/4500 habitants en 1945. (Recueil des statistiques scolaires et professionnelles de 1942—1945. Paris. 1946.)

Grand-Duché. — L'art dentaire est exercé en 1947 par 113 médecins dentistes. 52 médecins dentistes sont établis à Luxembourg, 34 dans le canton d'Esch, 27 à la campagne.

*Proportion du nombre des médecins dentistes
par rapport à la population.*

Population du Grand-Duché en 1947 (31 décembre): 290.922. Pour tout le pays $290.922 : 113 = 1$ médecin dentiste pour 2575 habitants = 3,9 pour 10.000 habitants (en 1933: 1,8 en Allemagne, en 1937: 1,38 en Belgique).

Pour la capitale: $61.996 : 52 = 1$ médecin dentiste pour 1192 habitants.

Pour le canton d'Esch: $94.904 : 34 = 1$ médecin dentiste pour 2791 habitants.

A la campagne: $134.022 : 27 = 1$ médecin dentiste pour 4963 habitants.

En admettant comme durée moyenne de l'activité en service des médecins dentistes le chiffre de 28 ans (comme en Allemagne), j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 2 médecins dentistes. Dans ce cas, le nombre des médecins dentistes pour 1930 (54) ne serait pas augmenté. L'accroissement réel pendant les 19 dernières années (1930—1948) est de $73 : 19 = 3,84$ (moyenne des années 1930 à 1940 = 4,8).

Nombre des pharmaciens et droguistes.

Le nombre des pharmaciens et droguistes luxembourgeois est en 1947 de 152.

Suivant leur domicile, ils se répartissent comme suit:

Luxembourg	57,
Canton d'Esch	42,
Campagne	37,
Etranger	12.

Pharmaciens-femmes: 8.

Allemagne. — En 1933, le nombre des pharmaciens allemands s'élevait à 18.393, dont 3745 femmes, soit 2,7 sur 10.000 habitants.

Belgique. — Au 1^{er} janvier 1947, le nombre des pharmaciens belges était de 3362, soit 4,2 par 10.000 habitants (2,8 en 1933, 3,09 en 1937). (Chiffre communiqué par le Ministère belge de l'Instruction publique.)

France. — Nombre des pharmaciens français en 1941: $12.457 = 1/3200$ habitants. Nombre des pharmaciens français en 1945: $13.062 = 1/3200$ habitants. (Recueil des statistiques scolaires et professionnelles de 1942—1945. Paris. 1946.)

Grand-Duché. — Proportion du nombre des pharmaciens par rapport à la population: 5 sur 10.000 habitants (4,8 en 1940).

En admettant comme durée moyenne de l'activité en service des pharmaciens 30 ans, j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 4 pharmaciens et droguistes. L'accroissement réel pendant les 19 dernières années est de $64 : 19 = 3,36$.

*Nombre des jeunes gens belges
actuellement inscrits dans les différentes facultés universitaires.*

Candidature en philosophie et lettres pré- paratoire au droit et au notariat	2006
Doctorat en droit	1165
Notariat	138
Sciences criminelles	52
Divers	24
	<hr/>
Total:	3365

Médecine, pharmacie, sections annexes.	
Candidature en sciences naturelles et mé- dicales	2388
Doctorat en médecine	1437
Licence en science dentaire	144
Pharmacie	1400
Vétérinaires	273
Divers	150
	<hr/>
Total:	5792

*Nombre des jeunes gens luxembourgeois
actuellement en cours d'études universitaires.*

Voir: Athénée. Population des cours supérieurs de 1944/45 à 1948/49. — Lycée de garçons de Luxembourg. Population des cours supérieurs de 1944/45 à 1948/49. — Résultats des examens pour la collation des grades de 1940 à 1948.

Jos. WAGENER,
Directeur honoraire de l'Athénée.

NOTE. — Dans un article des *Nouvelles Littéraires* du 21 octobre 1948, intitulé « Où en est l'Université? », M. César Santelli, Inspecteur général de l'Instruction publique, rend compte d'un entretien qu'il a eu avec les Directeurs de l'En-

seignement français. Voici quelques extraits de cet article relatifs à la situation de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire français.

Enseignement supérieur.

« Comme je me fais l'écho de l'inquiétude assez répandue dans l'opinion du trop grand nombre d'étudiants (112 000 l'an dernier), M. Donzelot (directeur de l'enseignement supérieur) me donne de sa confiance quand même, des raisons qui paraissent convaincantes.

« Dans le domaine scientifique, le nombre des étudiants est loin d'être trop élevé; depuis vingt ans, les besoins se sont considérablement accrus, et il y a peu de chance qu'il y ait demain trop de chimistes, trop de physiciens. Dans le domaine des lettres, il semble bien également que l'offre et la demande soient à peu près en équilibre. En ce qui touche la médecine, la surabondance aurait été dangereuse il y a vingt ans, mais, actuellement, étant donné la multiplication des médecins fonctionnaires, les besoins de la Sécurité sociale, les nombreuses organisations de dépistage, il est plus que probable que les 23 000 étudiants qui fréquentent actuellement nos amphithéâtres trouveront à gagner leur vie. Reste le droit, avec ses 30 000 étudiants; même pour cette discipline, M. Donzelot est optimiste, car, là aussi, l'évolution sociale a ouvert des débouchés qui n'existaient pas pour les générations précédentes: c'est ainsi, par exemple, que les grandes entreprises nationalisées, usines et banques, font de plus en plus appel, pour leur contentieux et pour leur administration, à des licenciés en droit. »

Enseignement secondaire.

« Trop de bacheliers, pas assez de techniciens.

« L'inflation du secondaire, la ruée vers le 2^m degré demeure inquiétante. Comparons seulement le nombre des secondaires: 425 000 dans l'enseignement public, 325 000 dans l'enseignement privé, soit 750 000, avec les 250 000 élèves du technique. Si l'on tient compte de nos besoins industriels et commerciaux, il serait souhaitable que ces nombres soient inversés et que, demain, ce soient 750 000 enfants qui reçoivent l'enseignement technique et 250 000 seulement qui prennent la route des carrières libérales. » (Déclaration de M. Monod, directeur de l'enseignement du second degré.)

Nos traitements.

Si nous revenons à ce problème dans le présent numéro de notre « Journal », ce n'est certes pas pour éterniser une rubrique qui y figure depuis plusieurs décades avec une régularité déconcertante, alors que notre seul désir est de clore définitivement le débat et de nous occuper exclusivement de la mission qui nous est confiée. Il est cependant naturel de faire le point après le vote de la loi du 21 mai 1948 et de fixer nos positions au moment où un comité travaille d'arrache-pied pour examiner les doléances de ceux qui estiment que la loi n'a pas été juste à leur égard.

Afin de faire comprendre notre point de vue concernant les ajustements en préparation, il convient de préciser notre attitude en présence du nouveau barème des traitements. Disons donc que la loi de 1948 ne nous a pas donné entière satisfaction, bien que dans les points essentiels notre classement soit à peu près conforme à ce qui avait été arrêté en 1939. Les imperfections qui restent sont dues en majeure partie au lourd poids que gardent certaines erreurs du passé ainsi qu'aux difficultés de toute espèce auxquelles on a dû faire face au cours de la mise au point du projet de loi.

Il n'est plus question, en ce moment, de discuter chiffres absolus. Pour nous, le problème a été et restera essentiellement un problème de rapports ou, si l'on veut, de tensions. On sait que chez nous l'éventail des traitements présente une ouverture beaucoup moins large qu'ailleurs. Il n'est pas question de proposer l'abandon du privilège de créer une situation honnête aux fonctionnaires du cadre inférieur. Cependant, d'accord avec l'Association Générale des Fonctionnaires, nous sommes hostiles à tout nivellement supplémentaire, à cette tendance égalitaire qui vise tout d'abord ceux qui commencent définitivement leur carrière quand ils approchent de la trentaine, après avoir dépensé une fortune au cours d'une préparation longue et parsemée d'écueils. Des pratiques de ce genre ne manqueraient d'ailleurs pas de produire leurs effets jusqu'aux groupes voisins du minimum d'existence.

En tant que fonctionnaires gradués sortant des facultés nous devons ranger avec le seul corps qui a une formation identique à la nôtre. Étant privés de tout avancement normal, nous insistons sur le fait que le traitement maximum de notre groupe représente, sauf de très rares exceptions, le traitement de fin de carrière. Pour les deux corps, la rémunération doit donc

être égale tant au début qu'au point atteint normalement à la fin de la carrière.

Les chiffres inscrits au barème ne correspondent pas entièrement à cette formule. Ils représentent une transaction *qui ne saurait plus être modifiée en notre défaveur sans appeler un ajustement de notre propre classement*. Il en est de même des rapports existant entre notre groupe et les groupes avoisinants, ainsi que des tensions exprimées par les minima et les maxima de carrière des autres cadres. Si nous n'avons pas proposé un amendement visant le classement des professeurs-docteurs, ce n'est pas que nous soyons pleinement satisfaits. Les modifications de la dernière minute ont tellement tendu la situation autour de notre groupe que l'équilibre est déjà gravement menacé. Mais plutôt que de donner nous-mêmes le signal de la débandade générale, nous attendons la suite qu'on voudra donner aux amendements proposés.

Si telle est notre attitude à l'égard de la situation faite aux professeurs-docteurs, elle ne l'est pas devant le classement de nos professeurs de cours spéciaux et d'autres membres du corps enseignant. A ce sujet nous avons saisi les organes compétents de propositions bien définies dont le bien fondé, nous l'espérons, sera reconnu. Nous sommes intervenus à la même occasion en faveur de nos membres retraités qui ne bénéficient que partiellement des avantages de la revision.

E. WENGLER.



Chronique de l'Association.

L'assemblée générale pour l'année 1947-1948 eut lieu le 6 avril 1948 avec l'ordre du jour suivant:

- Admission de nouveaux membres;
- Rapport du secrétaire et du trésorier;
- Rapport du président;
- Election du président et du secrétaire;
- Renouvellement partiel du comité;
- Question des traitements;
- Divers.

Le comité constitué par l'assemblée générale de 1947 fut maintenu par celle de 1948. Dans le courant de l'année, M^{lle} HÉLÈNE PALGEN, déléguée du lycée de jeunes filles, Luxembourg, fut remplacée par M^{lle} GERMAINE HEMES. De même, M. AMAND BODÉ, délégué de l'Athénée, nommé directeur du lycée classique de Diekirch, fut remplacé par M. LÉON BOLLENDORFF. Le comité actuel se compose donc de:

- M. PAUL-ANDRÉ THIBEAU, président;
- M. ERNEST BISDORFF, secrétaire;
- M. PIERRE SCHEIFER, trésorier, délégué du lycée classique de Diekirch;
- M. LÉON BOLLENDORFF, délégué de l'Athénée;
- M. NICOLAS SCHÆFFER, délégué du lycée classique d'Echternatch;
- M. EMILE WENGLER, délégué du lycée de garçons, Luxembourg;
- M. ALBERT GÖEDERT, délégué du lycée de garçons, Esch-sur-Alzette;
- M^{lle} GERMAINE HEMES, déléguée du lycée de jeunes filles, Luxembourg;
- M^{me} MARIE VAN HULLE, déléguée du lycée de jeunes filles, Esch-sur-Alzette.

*

Admissions et démissions.

L'assemblée générale de 1948 prononça l'admission des nouveaux membres suivants:

MM. Arthur Bour (L. G. L.), Marcel Schiltz (Athénée),
Harold Thomé (L. G. L.), René Wilwers (L. G. E.).

Ont démissionné:

MM. Robert Engel, Félix Glatz, Gustave Maul, Jean Pfeiffer, Joseph Schmit.

*

On lira dans l'article de M. Emile Wengler l'essentiel des rapports de notre président M. Thibeau et de M. Wengler sur la question des traitements.

*

Honneur à M. Joseph Hansen.

L'association des professeurs s'associe avec plaisir aux nombreuses félicitations qui ont été adressées à M. Joseph Hansen, professeur honoraire de l'Athénée, lors de son 75^e anniversaire. Elle est fière de posséder en lui un des collaborateurs les plus actifs et les plus brillants de son « Journal », un de ceux qui ne manquent jamais à l'appel. Aussi l'en remercie-t-elle de tout cœur.

Nous ne saurions mieux relever le zèle infatigable de ce professeur hors ligne qu'en publiant ici la liste des articles qu'il a écrits pour le « Journal »:

- 1^o Chicanes grammaticales. N^o14, 1918;
- 2^o Une leçon de français en Deuxième. N^o 20, 1923;
- 3^o Une classe de français en Première. La volte-face de Jean de Miremont dans « le Repas du Lion ». N^o 21, 1926;
- 4^o Une classe de français en Deuxième: le sentiment de la nature. N^o 22, 1927;
- 5^o Une classe de français en Première. La portée du Cid. N^o 23, 1928;
- 6^o Une classe de français en Première. Le monologue de Figaro. N^o 24, 1929;

-
-
- 7° Une classe de français en Première: A. de Vigny: Moïse. N° 25, 1930.
- 8° Les classiques et les modernes devant le tribunal de la pédagogie. N° 27, 1932;
- 9° Les humanités et la hantise du passé. N° 33, 1938;
- 10° a) Martin d'Huart;
b) La contribution de nos professeurs aux études littéraires françaises.
N° 34, 1939 (Un siècle de vie intellectuelle).

*

Appel à nos membres.

Grâce aux dons généreux de plusieurs de nos membres, nous avons pu établir la série complète des « Journaux ». L'idéal qu'il faudrait tâcher de réaliser serait de pouvoir mettre une série complète à la disposition de chacun de nos sept établissements d'enseignement secondaire. Nous faisons donc une nouvelle fois appel à la générosité de nos membres, en les priant de nous faire parvenir les fascicules dont ils peuvent se priver.

*

Nos relations avec la F. I. P. E. S. O.

*(Fédération internationale des Professeurs de l'Enseignement
secondaire officiel.)*

A la réunion du Comité Directeur de la Fipeso qui eut lieu à Interlaken (Suisse) du 4 au 7 août 1948, notre association était représentée par MM. Bodé et E. Bisdorff. Les discussions pédagogiques de la réunion portèrent sur le sujet: *Comment déterminer chez l'enfant les aptitudes à suivre l'enseignement secondaire?* Vu l'actualité pédagogique de ce sujet nous reproduisons en raccourci le rapport présenté par notre secrétaire comme réponse au questionnaire soumis par le comité central de la Fipeso aux associations des pays affiliés. On lira ensuite le rapport général, tel qu'il fut établi sur la base des rapports présentés.

*

Rapport de M. E. Bisdorff.

... Il s'entend que l'enfant qui aborde les études secondaires doit posséder un fonds solide de connaissances acquises au cours de ses études primaires. Il en rendra compte dans des épreuves écrites qui sont, à notre sens, le moyen le plus sûr pour contrôler ses capacités. On pourrait, pour connaître la souplesse et la vivacité de son esprit, combiner ces épreuves avec des tests d'intelligence.

Est-il possible de connaître les aptitudes de l'enfant dès sa douzième année? Certes, dans des cas assez rares les talents de l'enfant se déclarent de bonne heure. D'une façon générale cependant, parents et maîtres ne seront fixés sur leurs aptitudes spéciales qu'après deux ou trois ans d'enseignement secondaire. N'est-il pas préférable dès lors d'y introduire une base commune de deux ou de trois ans qui permettra aux professeurs et aux parents de découvrir les capacités des enfants et de connaître la voie sur laquelle il convient de les aiguiller?

... Un professeur avisé doit être à même dès la première année d'enseignement secondaire de déterminer les qualités et les faiblesses de chacun de ses élèves. Les professeurs de latin, de langues modernes et de mathématiques feront le tri des sujets brillants et des médiocres. Il n'est pas difficile, semble-t-il, de désigner, dès la deuxième année, ceux qui sont doués pour les langues et ceux qui ont la bosse des mathématiques. Quant aux cancre, on conseille généralement aux parents, dès le premier trimestre de la première année, de les retirer de l'enseignement secondaire où leur début a été tel qu'il exclut toute chance d'avancement.

Des échanges de vues entre professeurs et parents sont très utiles de temps en temps. Ils attirent l'attention des uns et des autres sur des traits de caractère, des particularités, des qualités et des défauts qu'on avait peut-être ignorés jusqu'alors. Il faut, bien entendu, pour que ces échanges portent leurs fruits, que de part et d'autre on soit accessible aux arguments et aux leçons et qu'on accepte d'écouter des vérités qui peuvent parfois sonner dur aux oreilles. — La consultation de psychologues ou d'autres experts nous semble superflue, à moins qu'il ne s'agisse de redresser chez l'enfant quelque déviation morbide.

Une consultation entre parents et instituteurs s'impose au moment où il s'agit d'orienter l'élève vers l'une des grandes bifurcations de l'enseignement: la catégorie purement intellectuelle et la catégorie technique. Il n'arrive que trop souvent, par la faute de parents aveugles ou présomptueux, que des en-

fants doués pour l'artisanat, pour les métiers manuels, s'égarer sur les bancs de l'enseignement secondaire où, après avoir végété pendant quelques années, ils échouent lamentablement. S'il n'est pas toujours possible de discerner chez l'enfant de douze ans des dispositions pour les langues ou pour les sciences, il semble plus aisé par contre de déceler, dès cet âge, l'inaptitude totale aux études purement intellectuelles. Il est vrai que l'enseignement secondaire, comme nous l'avons dit plus haut, adresse au besoin un avertissement aux parents. Mais nombreux sont ceux qui même alors font la sourde oreille et refusent d'envoyer leur enfant dans une école professionnelle, comme s'ils redoutaient de le dégrader, de le reléguer et de s'humilier avec lui.

Le grand problème de l'heure actuelle consiste précisément à donner à l'enseignement technique et professionnel assez de prestige pour qu'il ne fasse plus figure de parent pauvre qu'on éprouvait toujours une certaine gêne à visiter...

*

Rapport général.

Comment déterminer chez l'enfant les aptitudes à suivre l'enseignement secondaire?

a) L'organisation actuellement en vigueur de l'enseignement secondaire.

L'information reçue montre qu'en général, l'enseignement secondaire se répartit suivant trois branches: a) classique, b) scientifique et mathématique et c) moderne (langues vivantes, enseignement commercial, technique et ménager). Dans certains pays, l'enseignement secondaire est ouvert à tous; dans d'autres, le nombre de places limité rend la sélection nécessaire.

Dans la plupart des pays, ces différents genres d'enseignement secondaire sont donnés dans des écoles séparées, distinguées par leur nom. Ainsi, a) les écoles offrant un enseignement classique, ou classique, mathématique et scientifique à la fois, s'appellent « Grammar School, High School, Academy, Lycée, Gymnasium »; b) les écoles proposant un enseignement uniquement scientifique ou technique sont les « Technical School », les « Junior Technical College »; c) les écoles consacrées à l'enseignement moderne ont de nombreux noms, dont les plus fréquemment employés sont: « the Modern School, the Senior

School, the Junior Secondary School », la « Realschule », le « Collège Moderne », « the Higher Grade School ». L'enseignement donné dans ce troisième type d'établissement est considéré comme proprement secondaire dans certains pays, tandis que dans d'autres il est rattaché à l'enseignement primaire dont il est le degré supérieur. On trouve dans certains pays des écoles à enseignement multiple où les trois types d'enseignement secondaire sont donnés, comme en Ecosse, et, dans des écoles récemment créées, en Angleterre et aux Etats-Unis, soit pendant trois ans, soit pour une période plus longue. Mais, en général, à la fin du cycle d'éducation générale qui prend fin d'ordinaire avec l'école primaire, mais peut se poursuivre un, deux ou trois ans à l'école secondaire, l'élève est transféré à une autre école où il recevra un enseignement plus spécialisé correspondant à l'une ou l'autre des trois branches déjà mentionnées.

La plupart des pays ont un cycle secondaire modifié durant trois ou quatre ans, ordinairement orienté vers le côté technique, pratique ou ménager, comme par exemple l'Angleterre, l'Ecosse, la Norvège et la Suède. Certains de ces cours d'études se terminent par un examen. L'Angleterre a aujourd'hui un examen qui se passe à la fin de la quatrième année, ce qui conduit beaucoup d'élèves à rester à l'école un an au delà de la fréquentation scolaire obligatoire. Le cycle complet d'études secondaires dure d'ordinaire six ans, mais le Danemark et la France ont des cycles qui durent sept ans; le cycle secondaire peut durer sept ou huit ans en Suède, et les conditions sont si variées en Suisse que les détails sont donnés ci-dessous. La Norvège a un cycle de cinq ans et la Hollande un cycle de cinq ans dans l'enseignement moderne.

En Angleterre, Ecosse, France, Hollande et au Luxembourg on rencontre un certain degré de spécialisation dès le début du cycle secondaire, en ce sens que les élèves sont répartis suivant les écoles, ou les sections dans les écoles, qui offrent le genre d'enseignement (classique et scientifique, technique ou moderne) qu'ils désirent poursuivre en définitive, mais des dispositions sont prises pour permettre le passage d'un genre d'enseignement à un autre pendant le cours des études secondaires, si la branche choisie se révèle peu convenable aux aptitudes de l'enfant, en Angleterre, Ecosse, Danemark, France et Suède. En Belgique, la spécialisation ne commence pas avant la troisième année pour le cycle classique et la quatrième année pour le cycle scientifique ou commercial. Au Danemark, la spécialisation commence après la quatrième année et en Suède après la troisième ou la quatrième année.

La spécialisation est accrue en France après la première année, en Ecosse après la seconde, en Angleterre après la troisième, au Luxembourg et en Hollande après la cinquième année. Certains pays, comme, par exemple la France et la Suède, imposent à l'élève un examen de passage avant de l'autoriser à s'engager dans des études plus spécialisées. Certains, comme, par exemple, le Luxembourg, la Norvège et la Hollande, ont des cycles spéciaux pour les filles d'une durée de cinq ans seulement; de tels cycles spéciaux empêchent d'aller ultérieurement à l'Université. Le Luxembourg a des écoles distinctes pour les filles et les garçons; la France, la Suède et la Hollande ont des écoles réservées aux filles aussi bien que des écoles mixtes. L'école mixte est l'usage courant en Ecosse et en Hollande, l'école séparée pour les garçons et les filles en Angleterre, mais dans aucun de ces pays l'un n'exclut l'autre. Dans la plupart des pays les élèves ont à passer un examen avant de quitter l'école. En Angleterre, les examens de ce genre ont lieu à la fin de la cinquième et de la septième année; au Danemark, à la fin de la cinquième ou de la septième année suivant que le candidat a terminé ses quatre ans de scolarité secondaire générale plus une année de « Realklasse » ou qu'il a fait trois ans d'études secondaires supérieures; en Suède, à la fin de la troisième ou de la quatrième et à la fin de la septième année (les élèves qui quittent l'école à la fin de leur seconde ou de leur troisième année n'ont pas besoin de subir ce « Realexamen »). En Belgique, France, Hollande et au Luxembourg, les élèves passent un examen à la fin de leur vie scolaire, en Ecosse pendant la cinquième année, après quoi ils peuvent quitter l'école ou continuer un an de plus.

b) La procédure actuellement en vigueur pour le choix des élèves passant de l'enseignement primaire au secondaire.

La plupart des pays utilisent une forme quelconque d'épreuve pour décider du passage des élèves de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Parfois la même épreuve sert à déterminer le cycle d'études secondaires qui sera suivi. Même lorsque tous les élèves passent automatiquement du primaire au secondaire à un âge fixe, on leur fait généralement subir une épreuve d'un genre ou d'un autre pour décider quel cycle d'études secondaires leur convient le mieux.

En général*), cette épreuve prend la forme d'un examen écrit portant sur la langue maternelle et l'arithmétique, parfois

*) Angleterre, Belgique, Danemark, Ecosse, France, Luxembourg, Norvège, Hollande, Suède, Suisse. (Au Luxembourg, et le français et l'allemand sont exigés.)

aussi sur l'histoire et la géographie. On emploie aussi les tests-types de connaissances et les tests d'intelligence et on attache en général de l'importance au livret scolaire de l'école primaire et à l'appréciation de l'instituteur.

Beaucoup de pays font l'essai de nouvelles méthodes de passage et utilisent le livret primaire et l'appréciation de l'instituteur, avec ou sans test d'intelligence. Là où le livret scolaire et l'appréciation de l'instituteur sont les seuls facteurs déterminants, on introduit une période d'essai qui varie de quelques semaines à un an au début des études secondaires. Pendant cette période, on emploie des tests pour aider à décider du cours futur des études.

c) Conditions idéales qui devraient présider à ce choix.

Peu de pays sont disposés à affirmer avec précision ce que devraient être les conditions idéales réglant l'entrée et la répartition des élèves dans les diverses branches de l'enseignement secondaire. Dans certains d'entre eux, on fait des expériences et on poursuit des recherches pour découvrir la plus sûre méthode d'appréciation des capacités et des aptitudes de l'enfant. On semble s'accorder à penser que le livret scolaire de l'école primaire et l'appréciation de l'instituteur devraient être d'importants facteurs dans la décision d'admettre l'enfant dans le secondaire. Quelques associations seraient portées à considérer le livret scolaire et l'avis de l'instituteur comme un témoignage suffisant, mais la majorité est en faveur d'une épreuve plus poussée telle qu'examen écrit, tests-types de connaissances acquises, tests d'intelligence et entretien personnel. L'importance accordée à ces différents critères varie considérablement. On a également conseillé de donner une certaine considération aux souhaits des parents ou, au moins, de les consulter sur le genre d'études à entreprendre. D'après certaines associations, il faudrait tenir compte de l'histoire sociale et médicale de l'enfant. Certaines associations critiquent une répartition suivant immédiatement le transfert et préconisent des périodes d'essai, classes d'orientation ou classes de préparation, de durée variable.

QUESTION 1.

À quel âge estimez-vous que les élèves devraient passer de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire?

L'âge du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire dépend dans une large mesure de toute l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire dans le pays

considéré. La plupart des associations conseillent d'effectuer ce passage entre onze et treize ans. Quelques-unes préconisent de le repousser jusqu'à plus de douze ans. L'âge minimum qu'on propose est dix ans et l'âge maximum treize ans. On insiste particulièrement sur la souplesse du système qui devrait prévoir le cas de l'enfant spécialement bien doué, d'un côté, et, à l'opposé, de celui qui se développe tardivement. On conseille également de prendre des dispositions pour permettre le passage d'une branche de l'enseignement secondaire à une autre des enfants qui se montreraient inadaptés au genre d'études qu'ils ont entrepris.

QUESTION 2.

Quel système de sélection préconisez-vous pour l'admission des élèves à l'école secondaire: par exemple, examens écrits, appréciations des maîtres, tests d'intelligence, tests-types de connaissances?

Les réponses à cette question ont tendance à être vagues et certaines associations déclarent que des recherches plus poussées sont nécessaires pour définir le système idéal de sélection. On en donne, entre autres raisons, la difficulté de déterminer avec le moindre degré d'exactitude les capacités de l'enfant à l'âge où se fait habituellement le transfert.

La plupart des associations donnent la priorité au livret scolaire de l'école primaire et à l'appréciation de l'instituteur, tandis que beaucoup préconisent aussi l'emploi des tests d'intelligence et des tests-types de connaissances. Certaines souhaitent que les tests d'intelligence soient séparés par des intervalles. Tandis que beaucoup pensent qu'un examen écrit est nécessaire, certaines insistent pour que cet examen ait lieu à l'intérieur de l'école et que sa proximité n'assombrisse pas le travail de la dernière année de l'école primaire. L'examen écrit peut prendre la forme de tests-types de connaissances ou la forme traditionnelle. Deux associations conseillent, au cas où l'on se passerait d'examen écrit, de prévoir une période d'orientation pendant laquelle on ferait passer des tests oraux et écrits. Une autre demande « un examen sérieux » dans la langue maternelle et en arithmétique. Plus d'une association suggère aussi que l'école qui admettra les enfants les interroge. Quelques associations sont favorables à une combinaison de tous les systèmes mentionnés.

QUESTION 3.

Le but de ces examens sera-t-il d'éprouver les capacités ou les connaissances, ou les deux?

Les réponses à cette question sont presque unanimes à deux égards. Tous s'accordent à penser que le but de l'évaluation devrait être d'éprouver à la fois les capacités et les connaissances, mais la majorité estime que, si un certain niveau est indispensable pour permettre à un élève de tirer profit d'un cours d'études déterminé, il est plus important de déceler l'aptitude de l'enfant afin de déterminer le cours qu'il devrait suivre.

QUESTION 4.

Est-il désirable d'orienter l'enfant vers telle section (académique, commerciale, technique) de l'enseignement secondaire dès la fin de l'école primaire ou faut-il réserver cette tâche au premier stade de l'école secondaire?

Le terme « orienter l'enfant vers telle section (académique, commerciale, technique) » semble avoir été interprété différemment par différentes associations, si bien que les réponses témoignent d'une considérable variété.

Un point de vue exprimé par plus d'une association est qu'il n'y a pas de place dans l'enseignement secondaire pour une éducation professionnelle spécialisée, ou pré-spécialisée. Quoique certaines matières enseignées puissent avoir une valeur professionnelle, on fait remarquer que cette valeur est secondaire par rapport aux buts principaux de l'éducation secondaire. Le point de vue opposé semble tenir pour acquis que la différenciation des études secondaires en académique, commerciale et technique présuppose déjà en elle-même un certain degré de pré-spécialisation professionnelle.

L'accord est général, cependant, pour ne pas introduire trop tôt une spécialisation professionnelle précise. Certaines associations suggèrent quinze ans comme âge minimum, d'autres quatorze ou treize, d'autres enfin après un an d'études secondaires.

Deux associations font remarquer que les liens avec l'industrie et le commerce du voisinage, et le genre d'occupation que l'élève choisira probablement, peuvent aider à donner un but à l'éducation des enfants en dessous de quinze ans.

On semble s'accorder largement à considérer que l'éducation générale devrait être poursuivie, quelle que soit l'importance accordée à la spécialisation, ou pré-spécialisation, professionnelle.

QUESTION 5.

Dans quelle mesure cette orientation doit-elle résulter d'une consultation entre les maîtres primaires et secondaires, les parents, les psychologues et autres experts?

Dans certains pays, des dispositions sont prises par statut pour que des consultations aient lieu entre parents et professeurs afin de déterminer le genre d'éducation secondaire que suivra l'élève. Toutes les réponses indiquent que de telles consultations sont très souhaitables, et toutes s'accordent à juger aussi la coopération entre les maîtres primaires et secondaires de la plus haute importance. Une association affirme que, si l'on tient compte au mieux des intérêts de l'enfant, celle-ci est indispensable.

L'aide que les psychologues et d'autres experts peuvent apporter est mise très sérieusement en doute, sauf en présence des cas incertains ou anormaux. Une association dit que l'on doit éviter de considérer l'enfant à l'école primaire comme un sujet d'expérience sur lequel on peut pratiquer des tests et des observations. Cette association fait remarquer que certaines des conclusions des psychologues n'ont pas encore d'exactitude scientifique. Une autre adopte l'opinion que tout ce qui peut donner une connaissance plus complète de l'enfant devrait être essayé.

*

Nécrologie.

L'association a eu à déplorer pendant l'année 1948-1949 le décès de:



M. JEAN PALGEN, né à Luxembourg, le 18 décembre 1900, professeur au Lycée de garçons, Luxembourg, décédé le 2 juillet 1948 à Luxembourg.



M. FRÉDÉRIC LECH, né à Schwiedelbrouch, le 16 mai 1907, professeur à l'Athénée, décédé le 31 septembre 1948 à Strasbourg.

