

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

N° 38 - AVRIL 1950

IMPRIMERIE P. WORRÉ-MERTENS, LUXEMBOURG

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

N° 38 - AVRIL 1950

IMPRIMERIE P. WORRÉ-MERTENS, LUXEMBOURG

SOMMAIRE

	Page
Introduction	
Pierre Frieden	Etoile et Boussole 3
Nicolas Margue	Pouvoir, fonction, mission 6
Problèmes de notre enseignement	
Ernest Ludovicy	Sur l'examen d'admission 11
Marcel Reuland	Le théâtre au lycée 14
Albert Gødert	Qui trop embrasse 16
Ernest Bisdorff	Réflexions à bâtons rompus 19
Robert Bruch	La linguistique et l'enseignement des langues. 22
Les Escogriffes	Propos numérotés 30
A travers les branches	
Joseph Gødert	Faut-il brûler les livres d'histoire? 36
Alphonse Sprunck	Défense de l'histoire 42
Lucien Kieffer	La géométrie descriptive en II ^e 46
Marcel Engel	Das Luxemburgische in den Mittelschulen . . 51
Aspects de l'enseignement à l'étranger	
Arnould Nimax	John Bull va à l'école 55
Mélanie Wester	A propos de la Réforme de l'Enseignement en France 62
Léopold Hoffmann	Im «Buitenhuis» eines holländischen Lycée. . 67
Le monde des élèves	
Emile Schaus	Sur l'orientation professionnelle au Lycée classique et à l'École normale 71
Tony Bourg	L'origine sociale des élèves de nos Cours Supérieurs 82
Ben Molitor	Je les aime comme ils sont 88
Dissertations de l'examen pratique depuis 1940 90	
In memoriam Joseph Tockert, par Joseph Hess 98	
Chronique de l'Association	
Activité — Question des traitements — Distinctions honorifiques — Fipeso — Nécrologie.	

INTRODUCTION

Etoile et boussole.

Une légende entretenue parmi le public insinue que la gent professorale forme une catégorie de citoyens à part ayant l'esprit tourné vers les recherches théoriques, maniaques des abstractions et des utopies, princes des nuées, coureurs de chimères. Le fait est que notre profession a fourni dans le temps un plus grand nombre de spécimens de cette espèce. Il faut dire aussi que notre formation, nos humanités supérieures, scientifiques, philosophiques ou littéraires nous conduisent plus loin sur les routes de l'abstraction et de la spéculation; nous détournent davantage des problèmes de l'immédiat et de l'actuel, des préoccupations et des réalisations d'utilité pratique. Notre fonction enfin s'exerce dans des conditions spéciales et quelque peu factices. On nous arrange, on nous offre des auditorios d'élite, parkés dans ces îlots de culture désintéressée, dans ces espèces de serres chaudes de l'esprit que nous appelons les classes. Comment s'étonner dès lors de nous voir perdre contenance dans la mêlée des affaires!

Et cependant s'il est une chose qui m'étonne en ce moment, c'est la légende elle-même. Ne sommes-nous pas devenus affreusement pratiques comme tout le monde? N'avons-nous pas désappris à nous orienter sur les étoiles et n'avançons-nous pas dans les affaires de la vie et du métier la boussole et l'équerre à la main? Nous avons dit adieu aux grands rêves, aux vastes projets, aux idées de réforme générale et radicale; nous sommes las de poursuivre utopies et chimères. Depuis longtemps aussi l'Association des Professeurs a épousé la même sagesse et appliqué la méthode des petits pas. Le présent cahier, une fois de plus en fait preuve en énumérant et examinant une série de menues réformes et de travaux de replâtrage dans l'édifice scolaire. Disons aussitôt que la méthode est excellente, car on n'avance toujours qu'à petits pas, même pour escalader le Mont-Blanc. Par les menues réformes, appliquées à temps, nous pouvons faire l'économie des grandes réformes de structure, des révolutions.

Depuis de longues années notre enseignement jouit du bénéfice de cette politique des progrès mesurés et continus. Faut-il rappeler la kyrielle de réformes et de refontes tentées et réalisées?

La boussole donc nous a bien servis et nous avons fait un grand pas en avant depuis que nous nous sommes décidés à avancer à petits pas. Continuons donc.

Mais n'exagérons pas. La sagesse exagérée verse dans l'erreur. Ni le professeur dans sa classe, ni l'association dans son activité publique ne sauraient se passer impunément des grandes idées, des visées lointaines, des vastes projets, ni même des utopies. Les petits pas mesurés, la boussole et le bâton ne suffisent pas pour entreprendre les ascensions, les courses lointaines; les visées proches des examens, les formules pratiques, les calculs et prévisions, les règlements et législations ne suffisent pas pour former une jeunesse et pour guider un peuple. Les israélites, traînant le pas derrière Moïse à travers les sables du désert, se lassaient vite des petits pas uniformes et des étapes journalières. Mais la vision chimérique de la Terre promise ranimait leur courage, leur volonté et leur marche. Quand les exercices de classe, les leçons de chaque jour, les programmes et manuels, sables arides sur lesquels nous obligeons à trotter ces pigeons-voyageurs que sont nos élèves, font peser la fatigue et l'ennui sur les âmes, que ferez-vous, Moïses, pour pousser en avant le troupeau défaillant? Encore un coup de grammaire? encore un théorème? encore une formule de chimie? De grâce, non! Déliez les ailes, permettez les envolées, ouvrez des échappées vers les idées générales, vers quelque Terre promise. Qui ne se souvient de ces heures de classe où nos esprits s'empêtraient dans la broussaille de la menue science, où nos jeunes âmes demandaient grâce, la grâce d'une diversion, d'une délivrance! Quel réconfort, si le professeur, comprenant notre détresse, s'avisait de lâcher les brides du programme et nous invitait à donner le coup d'aile vigoureux et à nous élancer «vers les champs lumineux et sereins». Felix culpa! Heureux péché que l'Administration devrait autoriser, légitimer, légaliser!

Notre enseignement trahirait sa mission s'il n'était à la fois une école de précision, de rigueur logique, de science exacte et une initiation aux grandes vérités humaines, à la haute sagesse, à la compréhension de tout ce qui, au-delà des faits précis, des lois scientifiques, des réussites techniques, constitue notre véritable humanité; s'il ne mettait pas notre jeunesse en contact avec les grandes aspirations, les grandes idées et les grands rêves qui ont de tout temps agi sur nos destinées.

Nous savons qu'à travers toute l'histoire primitive de l'évolution la vie cherche à dépasser ce qui est, pour tenter ce qui pourrait être, qu'elle veut échapper à l'emprise de la matière brute. L'élan vital ne devrait pas être freiné par les éducateurs dans sa montée à travers les individus et les sociétés. Nos jeunes gens ont chacun une destinée

inconnue à accomplir qui les tente sous forme de rêve, d'idéal, de projets. La jeunesse ne cessera jamais de rêver, d'anticiper l'avenir. Les rêves, les utopies sont un élément constructif ou destructif de la vie des hommes et des peuples. Il ne faut pas que notre jeunesse, il ne faut pas que notre peuple les ignore ou les dédaigne ou les piétine comme des accessoires de carnaval après la fête.

Donc, ne jetons pas la boussole et l'équerre qui donnent la mesure des choses et la direction des routes. N'éteignons pas non plus les étoiles qui éclairent de plus vastes empires.

Pierre FRIEDEN,

Ministre de l'Education Nationale.

Pouvoir, fonction, mission.

«Une société dans laquelle la séparation des pouvoirs n'est pas déterminée, n'a pas de constitution». Telle est, traduite en français, la formule catégorique de la «Déclaration des droits de l'homme et du citoyen», votée le 26 août 1789 par la Constituante. Et comme, aux yeux des libéraux de 1789, n'avoir pas de constitution, c'est rester au dernier degré de la barbarie, pareille société est condamnée. Le fait est que, depuis Montesquieu et en dehors de toute éthique à fondement religieux, la séparation des pouvoirs a toujours été considérée comme une sauvegarde — mécanique — de la liberté.

Or, pour séparer les pouvoirs, il faut les connaître, il faut les distinguer nettement, mais il faut concevoir en même temps que la séparation ne saurait être rigoureuse et absolue. Même, en opposition avec Montesquieu, qui affirme qu'il n'y a point de liberté si le pouvoir judiciaire n'est pas séparé des deux autres, beaucoup de théoriciens modernes, principalement en France, sont d'avis que le pouvoir judiciaire n'est qu'une branche spéciale de l'exécutif. A la Constituante même, déjà, Casalès disait: «Quand le souverain a fixé la loi et les moyens de l'exécuter, que reste-t-il à faire?» La constitution de la quatrième République n'érige pas expressément l'institution judiciaire en pouvoir distinct, mais elle reconnaît l'inamovibilité aux seuls juges, ce qui les met hors de pair avec les autres fonctionnaires. En tout cas, nous avons trop l'horreur des empiètements du législatif, nous avons de trop mauvais souvenirs de la confusion du judiciaire avec l'exécutif, pour ne pas souhaiter l'indépendance parfaite et réelle de la magistrature. Aux totalitaires de mépriser la loi, de la remplacer par l'arbitraire, qui, camouflé sous de belles phrases hypocrites, consacre l'omnipotence des maîtres. Pour nous, l'idéal n'est pas là, nous n'aimons pas que la force prime le droit.

Pour nous, la valeur de la justice dépend pratiquement de la valeur des juges. Or, en face d'eux, nos exigences sont multiples et très dures. Le juge doit être libre, fort, honoré. Il doit être inamovible. Il doit être austère et indépendant. Il doit être honnête, compétent, laborieux. Il doit inspirer confiance. Il doit commander le respect. Il doit être, par sa personne, à la hauteur de sa tâche. Il doit être inaccessible à la tentation, mais aussi protégé contre elle.

Le magistrat, chez nous, n'agit pas d'initiative; il ne peut pas se saisir d'une cause. Mais il ne peut non plus refuser de décider celles

qui lui sont soumises; le déni de justice est inadmissible. Indépendant du législateur, insensible à toute sollicitation, dur comme roc à l'encontre de toute pression, il obéit à la loi. Il l'exécute fidèlement ce qui ne lui défend pas de la critiquer, d'en proposer l'amendement, si, à la pratiquer, il la trouve défectueuse.

La magistrature doit rester une élite, mais non devenir une caste. Nous sommes tous d'accord avec le bâtonnier Paul Tschoffen pour le souhaiter, l'exiger. La magistrature établit sa déontologie, comme font aujourd'hui toutes les professions qui s'attribuent une responsabilité. Est-ce mauvais signe? On pourrait croire qu'il faut établir ce qui n'est plus observé spontanément, naturellement. Mais je crois que c'est plutôt bon signe: c'est, depuis le péché originel, le propre de l'homme de prendre conscience de ses devoirs; le progrès de la civilisation est à ce prix. Et la justice fait partie intégrante de la civilisation.

* * *

Produit d'une sélection sévère qui vérifie son talent, son caractère, ses études, sa formation professionnelle, le juge, détenteur du troisième pouvoir, appelé à corriger ses contemporains, ses concitoyens, est-il meilleur qu'eux? Ceux qui représentent le second pouvoir, l'exécutif, les «serviteurs» de l'Etat, c'est-à-dire les ministres et leurs auxiliaires, que nous appelons fonctionnaires, n'ont-ils pas à justifier d'une qualification équivalente? Seraient-ils seulement ceux qui, à la pesée, seraient trouvés plus légers? Une critique plus acerbe qu'intelligente pourrait le supposer au sujet de ceux qui peuvent être, mais encore indirectement, les élus du suffrage universel, les «serviteurs-chefs», car le jury-peuple, pour être parfois féroce, n'en est pas moins quelque peu irrégulier, même déconcertant dans ses jugements.

Mais ceux qui composeront le corps des fonctionnaires proprement dit sont plusieurs fois triés avant d'être jugés dignes d'entrer. Moins solennels, moins vénérables que les représentants de la magistrature, ils sont peut-être moins caricaturés, mais ils ont des contacts plus directs avec le grand public et sont exposés tous les jours à ses appréciations.

Celles-là ne sont pas toujours flatteuses. Quel mal ne dit-on pas du fonctionnaire? Il est improductif par définition, il est encombrant et usurpateur, il est la bureaucratie exécrationnable et il est le budgetivore par excellence, tout cela en vertu de sa fonction même, d'une façon idéale pour ainsi dire. Mais dès qu'il devient un être concret, rond-de-cuir campé en provocation derrière son guichet, ce sera bien pire encore. Il passera pour arrogant, grossier, paresseux, corruptible, partial, routinier, négligent, sot. Qu'est-ce que tout cela qui est

faux? Réaction d'importuns déboutés, susceptibilité de gens outrés par la complication administrative, dont ils rendent responsables ceux qui, souvent, sont victimes, comme eux, malveillance envieuse de la modeste «sécurité sociale» du fonctionnaire, exagération manifeste, généralisation injustifiée, simple médisance qu'il ne vaut pas la peine de discuter. L'exception, comme partout, confirme la règle.

Intermédiaires indispensables entre les gouvernants et la population, les fonctionnaires, étagés selon une hiérarchie nécessaire et sagement étudiée, constituent les rouages essentiels et permanents de l'Etat. Ils font leur travail en vertu de leur installation, au changement du chef, en l'absence du chef et, au pis aller, derrière son insuffisance. C'est d'eux, de leur zèle ou de leur insouciance, de leur activité consciencieuse ou déficiente, que dépendra la bonne ou la mauvaise renommée du Gouvernement, l'impression d'ordre ou d'anarchie, de solidité ou de délabrement d'une société organisée politiquement. L'extension des services publics, qui augmente le nombre des fonctionnaires, dresse devant eux le spectre de la réforme administrative. Doit-on, peut-on en supprimer le quart ou le tiers en payant mieux ceux qui restent, pour mieux les faire travailler? Problème du passé, qui est celui du présent et restera celui de l'avenir. Peut-on rémunérer le garçon de salle comme le chef de bureau, comme le directeur? Je ne le pense pas.

La «fonction», est-ce un automatisme? L'homme qui «fonctionne», sera-t-il remplacé un jour par une machine, un robot, un cerveau électronique? J'espère que non. Au «fonctionnaire» mécanique, fût-il impeccable et infaillible, je préfère l'homme intelligent, dévoué, secourable, compréhensif, capable de discernement et soucieux de bien-faire, tel que nous l'avons, dût cet état de choses comprendre un léger risque d'erreur ou même d'arbitraire. Car le fonctionnaire, délégué par son ministre pour exécuter la loi, selon le pouvoir qu'elle lui confère, ne décide pas sans appel.

* * *

L'Etat moderne réduira-t-il jamais ses services? Ce serait la plus dure nécessité seulement qui l'y forcerait. De lui-même il ne recule pas. Bien au contraire, l'évolution historique va en sens opposé. L'Etat, de plus en plus, assume des fonctions nouvelles, les unes répondant à des besoins nouveaux, les autres reprises à des organismes qui ne peuvent plus ou ne veulent plus s'en acquitter, quelques-unes même disputées, enlevées à force de raisonnements idéologiques ou de mesures législatives à des corps constitués qui préféreraient, qui devraient rester fidèles à leur mission, naturelle ou sur-

naturelle. L'éducation de la jeunesse en est l'exemple le plus frappant. Depuis quand l'Etat s'en occupe-t-il?

Dès le début et longtemps il ne faisait rien et ne se souciait de rien, notre Etat européen, occidental, moderne, et en cela imitait l'exemple de ses prédécesseurs, les Etats de l'Antiquité classique. La famille, dans le domaine de l'instruction comme dans celui de l'éducation, le précédait et le précède naturellement; ses droits et ses devoirs ont la priorité et la supériorité sur ceux de l'Etat. Mais l'Eglise aussi, dans le développement historique de notre civilisation, devançait l'Etat, s'occupait de l'instruction bien avant lui et garde une mission spéciale pour l'éducation que nul pouvoir ne saurait lui ôter.

Mais de nos jours, l'Etat est là. Il surveille et contrôle, il favorise, il stimule, c'est son rôle; mais il fait plus. Il supplée à l'insuffisance de la famille, il conteste sa place à l'Eglise. Il instruit et, depuis peu, il a la prétention d'éduquer. Ne discutons pas, examinons.

Comment l'Etat fera-t-il pour exercer la mission qu'il a voulu assurer? Il en chargera des «fonctionnaires», évidemment, auxquels ils demandera une formation spéciale, mais aussi des talents particuliers, une qualification ad hoc, un savoir faire à part. Pour instruire, ils auront besoin de savoir eux-mêmes. Or, la science innée, ou même infuse, est un mythe périmé. Ils apprendront donc pour commencer, et ils continueront à apprendre, jusqu'aux confins de la science — ou à la limite d'âge. Pour assurer l'éducation de ceux qui représentent l'avenir, ils seront des hommes parfaits, car non seulement ils exposeront une doctrine, mais ils prêcheront d'exemple. Ils agiront sur l'esprit, sur l'imagination et la raison, sur le coeur et la volonté des éducatibles que les parents, premiers intéressés, leur envoient, que l'Etat leur confie. La société de demain, elle se composera des individus façonnés par les maîtres d'aujourd'hui. Du travail, du savoir faire, de la bonne volonté, du succès de ceux-ci dépendra la qualité des générations futures. Mission délicate et périlleuse, s'il en fut!

L'ancien Etat, celui d'hier encore, se considérait comme presque incompetent dans le domaine de l'éducation. se prétendant sans religion, sans philosophie, sans doctrine et sans engagement, j'allais dire sans morale. Non, car il y a une certaine morale, la morale des honnêtes gens, faite d'une moyenne de vertus humaines, d'un minimum de «vertus chrétiennes», ainsi que le dit la loi scolaire luxembourgeoise, et, naguère encore, ce complexe moyen était reconnu par tout le monde et servait de fondement commun à l'éducation étatisée, avec un peu d'éducation physique et un peu d'éducation civique. La bonne volonté aidant, tout le monde y trouvait son parti, et la place restait libre pour l'action éducatrice des facteurs plus qualifiés, des familles, de l'Eglise. D'ailleurs, rien que par le contact avec les jeunes

esprits, l'instruction, la science exerçait une influence sur toutes leurs facultés et contribuait à les former. Aujourd'hui, sauf chez nous, la vertu n'est plus «au milieu». L'Etat, totalitaire ou antitotalitaire, met sa griffe sur la jeunesse. Et la scolarité s'allonge.

Ce qui distingue l'enseignement et l'éducation par l'Etat, c'est que, malgré tous les essais des pédagogues d'inventer des méthodes nouvelles, ils ne seront jamais individuels, ils seront toujours appliqués à une communauté. L'école, plus que la famille, est un milieu social. La population scolaire, dans notre école, unique à tous les degrés, est une image de la population du pays, et, malgré l'étroitesse de nos cadres, de l'humanité. La psychologie, le zèle, la patience et l'endurance du pédagogue seront soumis à rude épreuve, s'il veut — et il le doit — communiquer à chacun de ses élèves la part qu'il est capable de s'assimiler ou de développer en lui de valeurs intellectuelles, de valeurs esthétiques, de valeurs morales. Certains trucs pédagogiques, on peut les apprendre, l'art de former la jeunesse, non.

* * *

Aucune conclusion n'est imposée. Toutes sont à la merci du lecteur.

N. MARGUE.

Sur l'examen d'admission.

L'examen d'admission semble bien être la question irritante par excellence entre l'école primaire et l'enseignement secondaire. Qu'on me permette d'exprimer une opinion strictement personnelle qui, si elle n'apporte peut-être pas la solution, montre du moins, je crois, la direction où elle devrait être cherchée.

On nous reproche que l'examen d'admission souligne la scission entre les deux genres d'enseignement; qu'il oblige l'instituteur à faire un dressage dont profiteront les candidats au secondaire et qui dépasse absolument le niveau et la faculté d'assimilation des autres élèves. On assure que l'enseignement primaire est destiné à toutes les couches de la population, non seulement aux futurs «savants» et qu'enfin la préparation aux examens suppose une prédominance accordée à l'intelligence et à la mémoire sur les éléments affectifs, les activités pratiques et la formation du caractère.

Ces arguments ont leur poids. J'en retiens notamment deux: Oui, l'école primaire est l'école du peuple tout entier (seuls les élèves nettement arriérés doivent obtenir une éducation spéciale) et ne devrait nullement tenir compte des exigences du secondaire. Il est vrai aussi que l'éducation de la sensibilité et de la volonté, ainsi que la formation pratique doivent avoir leur place à côté de la formation intellectuelle. Celle-ci se fait aujourd'hui par d'autres méthodes que jadis. On fait appel, dans une large mesure, à la spontanéité des élèves, on stimule leur intérêt, on exige leur participation active. Ce qui fait que les petits gosses qui ont eu la chance de rencontrer un instituteur capable de bien manier ces méthodes (plus difficiles que les méthodes anciennes, et demandant une personnalité entière) font plaisir à voir et à entendre dans leur joyeuse vivacité, et dès avant l'âge de dix ans, arrivent à aligner quelques petites phrases qui tiennent debout — cela malgré les difficultés et les inhibitions causées par notre situation linguistique si compliquée, si défavorable à l'expression spontanée et à la première formation de l'esprit. Franchement, si je me rappelle nos balbutiements et nos difficultés à sortir des ornières toutes tracées, je crois qu'il y a là un progrès décisif. Mais ce progrès ne serait ni réel ni réalisable si l'école ne

procurait pas au moins une notable partie du savoir exact et solide qu'elle a toujours donné; — que, du reste, elle donne encore. La méthode nouvelle n'est pas un jeu, mais une méthode de travail. Toute leçon a été perdue en vains bavardages, si à la fin il ne s'en est pas dégagé quelque savoir positif que les élèves retiendront et sauront appliquer. Nos instituteurs se calomnient parfois: ils ont toujours su et ils savent encore donner à leurs élèves une très solide formation.

Et l'examen d'admission? Disons tout de suite que je le juge nécessaire. Sans lui, le nombre des incapables qui encombrant nos classes et qui empêchent notre enseignement d'être ce qu'il faudrait: une formation de l'élite, augmenterait dangereusement, non seulement par l'accès des quelques candidats qu'on refuse chaque année, mais encore par l'adjonction de ceux qui, maintenant, n'osent pas se présenter. La sélection se ferait-elle à Noël? Le délai serait bref. A la fin de l'année? Une année se passerait à ces tâtonnements, dans cet encombrement. Et puis, tous ceux qu'on serait obligé de renvoyer à l'école primaire ou dans l'enseignement professionnel seraient désignés à l'attention générale; et, du fait d'avoir séjourné quelque temps dans le secondaire, auraient perdu le goût et l'adaptation nécessaires à un autre genre d'enseignement. Actuellement déjà, il y en a trop qui s'égarer; il ne faudrait pas en multiplier le nombre à la légère.

L'examen d'admission doit être très simple, exiger un savoir élémentaire et indispensable, faire appel à l'intelligence plutôt qu'à la mémoire. Je serais prêt à sacrifier définitivement le thème, si l'école primaire est bien orientée dans ce sens; il me semble cependant mieux garantir la sélection. Mais soit! Notre examen d'admission n'est là que pour constater si l'élève sait effectivement ce qu'on est en droit d'attendre de lui au sortir de l'école primaire, et surtout s'il a l'intelligence nécessaire pour suivre l'enseignement secondaire. Voilà pourquoi il est contraire à nos intérêts, contraire à ceux de l'école primaire, et enfin contraire à ceux de l'élève que celui-ci soit chauffé à blanc et qu'il arrive à doubler le cap de l'examen sans être plus tard capable de suivre notre enseignement. Je suis tout particulièrement d'accord avec les instituteurs sur ce point: de grâce, aucune préparation spéciale à l'examen!

Alors se fera la sélection dont nous avons besoin. Un élève intelligent, n'importe lequel, s'il a normalement travaillé, aura les 30 points qu'il faut, et qui laissent une forte marge à l'ignorance et à l'étourderie. (Les bons élèves ont des moyennes de 55 et plus). Enfin, celui qui a de la malchance dans une épreuve, peut se rattraper à l'ajournement. Est-ce si monstrueux, si inhumain?

Mais il y a deux grands obstacles psychologiques. D'abord, la mentalité de bien des parents. Au lieu de se dire que leur rejeton est

peu doué et qu'il ferait mieux de suivre un autre genre d'enseignement, ils préfèrent accuser l'école de tous ses échecs. Et c'est sous leur pression que travaillent les instituteurs pour faire passer jusqu'aux cancrès, dont nous aurons à nous débarrasser au plus vite. Il y a ensuite la rivalité de certains instituteurs, avec leur naïf orgueil de ne jamais enregistrer d'échecs à l'examen d'admission; comme s'il ne pouvait et même ne devait arriver à tout le monde d'avoir affaire à des cancrès! Les moins doués devraient choisir un autre enseignement, les paresseux être punis, et tout serait dit. L'enseignement secondaire ne gagne rien aux incapables qui l'encombrent. Il me semble donc que des élèves, normalement préparés par l'école primaire, sans aucun dressage particulier, normalement examinés, sans aucun piège, seraient enfin sélectionnés d'après leur vraie valeur.

On a souvent vanté l'excellence des tests d'intelligence. Je n'en suis pas si convaincu. Ceux que je connais se réduisent à un nombre restreint de types. L'élève qui aura appris à les manier, se débrouillera vite; tout autre restera d'abord interdit, ce qui crée une atmosphère défavorable. Le «bachotage» des tests en serait la conséquence immédiate. Rares sont d'ailleurs les tests qui ne font appel ni à des connaissances linguistiques, ni à quelque savoir positif, ni enfin à l'intuition de certaines relations numériques ou spatiales. Je me demande si une petite rédaction et quelques problèmes simples ne remplissent pas mieux ce rôle. Les quelques types courants de tests seraient rapidement connus et appris; il est impossible d'en créer de suffisamment inédits, en même temps que de suffisamment efficaces, pour chaque séance d'examen.

Et la conclusion? De simples vœux, hélas, difficiles à réaliser: De la part des instituteurs: renoncer à une préparation spéciale des candidats à l'examen. La préparation normale de toute une classe devrait suffire. Le pays est en droit d'exiger que tous ses enfants apprennent à lire, à écrire, à calculer correctement.

De la part des professeurs: renoncer à tout ce qui n'est pas strictement élémentaire, aux pièges, aux vaines difficultés d'orthographe. Se dire toujours qu'il s'agit de vérifier si l'élève a assimilé ce qu'il faut savoir à 12 ou 13 ans, et si son intelligence lui permet de suivre avec fruit l'enseignement secondaire.

Nous avons besoin de faire une sélection, mais sur la base la plus simple, la plus naturelle. Nous n'avons aucun intérêt à recevoir ces fils à papa chauffés à blanc pour la circonstance, mais incapables de suivre dès la VII^e.

E. LUDOVICY.

Le théâtre au lycée.

Messieurs les Professeurs,

Parmi les nombreuses activités périscolaires, qui viennent nous accaparer, aussitôt la classe finie, il en est une qui nous semble particulièrement intéressante: la pratique de l'art dramatique. Ne vous formalisez pas! Nous n'ignorons pas que, selon un mot de Jacques Copeau, le théâtre est «le plus décrié de tous les arts». Plus tard, dans la vie, quand nous serons avocats, juges, médecins, ingénieurs, professeurs, employés de bureau, nous serons bien sages et nous tâcherons de remplir sérieusement des fonctions sérieuses. Aussi ne vous demandons-nous pas de faire de nous des histrions, encore que les artifices de Thalie et de Melpomène ne soient pas sans utilité dans notre société moderne. Nous n'avons pas non plus la naïveté d'exposer à des pédagogues avertis les ressources précieuses que pourrait leur offrir, pour notre formation intellectuelle, morale, esthétique et même corporelle, la mise en scène de quelques petites pièces bien choisies, quand même on ne voudrait nous faire jouer la comédie qu'une seule fois par an. Considérez seulement que nous sommes jeunes, que la passion du jeu est innée à la nature humaine et qu'il est même difficile de l'extirper de l'âme sereine de bien des adultes. Il nous semble, d'ailleurs, qu'il ne serait pas inutile de nous initier tant soit peu aux pratiques d'un art dont, en classe, on s'obstine à nous faire apprécier les chefs-d'œuvre.

Il se pose évidemment la grave question du temps. Où trouver les loisirs nécessaires à la préparation de représentations quelque peu honnêtes? Car nous n'entendons pas nous aventurer sur la scène avec l'effronterie ingénue de la plupart de nos amateurs, qui se montrent d'autant plus audacieux qu'ils sont plus ignorants des règles de l'art dramatique. Nos programmes sont exigeants et l'école même nous offre tant de distractions de toute nature, compétitions sportives, auditions musicales, visites de musées et d'expositions artistiques, etc., qu'il nous paraît difficile de trouver quelques rares moments à consacrer à l'étude et à la mise en scène d'un texte dramatique.

Et, pourtant, ce serait si captivant de faire revivre sur le plateau telle pièce du répertoire national, voire telle petite pièce française, dans une action scénique bien dirigée par un maître compétent; ce

serait si gai de confectionner, sous la surveillance du professeur de dessin, tel costume, tel masque, telle pièce du décor ou des accessoires; ce serait si plaisant d'étudier, à la salle de musique, tel morceau destiné à encadrer et à rehausser l'action scénique. Combien toutes ces activités, qui viseraient un but immédiat, tangible, nous sembleraient plus intéressantes que les exercices classiques, dont le plus souvent la portée pratique nous échappe. Les professeurs qui voudraient bien se charger de nous guider n'auraient pas besoin d'avoir recours à leur carnet de notes pour nous faire étudier notre matière. Ne serait-ce pas là l'activité que les anciens Romains désignaient par le terme frappant de «ludus», lorsqu'ils parlaient des exercices scolaires de leurs enfants? Et, finalement, quel bon sentiment d'avoir une responsabilité, de se savoir engagé dans une communauté d'intérêts dont les projets ne sauraient se réaliser sans le concours consciencieux de chacun de ses membres; de se savoir, au moment de la représentation, tout près du grand courant de la vie réelle, lequel, d'ordinaire, passe si loin des murailles de l'école.

Vous dirons-nous encore qu'au lieu de coûter de l'argent une bonne représentation peut en rapporter et qu'à ce point de vue la préparation d'une soirée dramatique l'emporte de loin sur les autres activités périscolaires, qu'à grands frais nous ne cessons de pratiquer tout le long de l'année.

A notre avis, les pères jésuites, qui en savaient long sur certaines questions d'éducation, avaient raison de faire appel aux talents scéniques de leurs élèves pour clôturer dignement l'année scolaire révolue.

Nous n'en demandons pas tant. Qu'il nous soit permis de monter sur les tréteaux une seule fois par an, au moment le plus calme de la vie scolaire, où ne nous menacent ni examens ni même compositions de fin de trimestre. Il va sans dire que vous combleriez nos vœux en nous accordant votre indulgence et votre appui souriants.

Agréez, Messieurs les Professeurs, l'expression de nos sentiments très respectueux.

M. R.

Qui trop embrasse...

Sujet classique de récriminations, les méfaits du «surmenage» ont fini par revêtir un caractère légendaire. Au point que certains prétendent ne plus y croire du tout et que d'autres, sans en nier la possibilité, n'y voient que le fait d'une pédagogie défectueuse ou de mauvaises méthodes de travail chez les élèves. Il n'y a pas lieu, pensent-ils, de s'en affecter autrement, puisque le mal, si mal il y a, n'est imputable qu'à l'insuffisance du «matériel humain», insuffisance dont on aurait tort de ne pas prendre son parti.

Que le surmenage ne soit pas dû dans tous les cas à l'excès des programmes, c'est un fait dont chacun a pu se convaincre. Il n'empêche que nous aurions du mal à concilier les exigences encyclopédiques de nos programmes avec le souci de former «plutôt des têtes bien faites que bien pleines», «d'allumer un flambeau plutôt que de remplir une coupe», définitions données souvent à la culture humaniste elle-même.

Affirmer que le surmenage est un des pires fléaux de notre enseignement ne veut pas dire que tous nos élèves se tuent à la besogne, tant s'en faut. Les exigences des programmes et les injonctions des professeurs ne valent que pour ceux qui les prennent au sérieux, il est normal que les débrouillards s'en tirent à bon compte. Ceux qui triment de cinquante à soixante heures par semaine rien que pour abattre la besogne imposée, ce sont les braves garçons assez ingénus pour prendre au pied de la lettre règlements, programmes et admonestations. Il apparaît dès lors qu'un allègement des programmes et des horaires ne seraient pas une concession à la médiocrité et à la fainéantise, comme on pourrait le redouter, mais bien plutôt une mesure de protection en faveur des élèves qui font confiance à l'école et qui croient à sa vertu formative et éducatrice.

Je n'aurai garde d'exagérer la désaffection souvent hargneuse que beaucoup d'élèves éprouvent pour le lycée. Dans la mesure où elle existe, elle tient à des raisons très diverses. L'une de ces raisons, et non la moindre, est certainement notre refus tacite, mais constant, d'écarter ou d'alléger aucune discipline. Trop souvent les élèves se sentent écrasés sous une avalanche de savoir hétéroclite voué à un prompt oubli et qui semble tout juste bon à paralyser élans, initiatives et goûts personnels, bref à étouffer l'originalité et la personnalité que les professeurs se flattent d'épanouir.

Le but d'un allègement réalisé à bon escient serait donc, non pas de supprimer l'effort ni même de le diminuer, mais de l'orienter différemment: de le diriger en profondeur au lieu de l'éparpiller en surface. Le premier pas pour y arriver serait, ce me semble, une réduction du nombre des heures de classe, dont une partie seraient avantageusement remplacées par des séances de travaux dirigés. Il n'est pas exagéré de dire que ces séances combleraient une grave lacune dans notre système d'éducation. Elles offriraient le moyen de faire disparaître ces monuments de la négligence et de la paresse d'esprit que sont les cahiers de préparation farcis d'insanités, d'in-corrrections et de non-sens. Du même coup, elles restitueraient au professeur sa vraie fonction, qui est de guider et non de corriger et, en fin de compte, d'apprendre à ses élèves à se passer de lui.

Par ailleurs, la limitation des programmes et la réduction éventuelle du nombre des branches offriraient aux maîtres la possibilité de déceler, plus sûrement que dans le cadre actuel, les aptitudes et les insuffisances individuelles. Or, cette connaissance de l'individualité de chaque élève est la condition indispensable de ce minimum d'orientation que nous devons à l'inexpérience de la jeunesse et à l'indécision des parents. Qu'on m'entende bien! Il ne saurait s'agir de décider dès l'âge de douze ans que Jean sera avocat et Pierre ingénieur, mais seulement de savoir si Jean est doué pour les lettres et Pierre pour les sciences, voire pour les activités manuelles: par conséquent d'éclairer un choix qui doit de toute manière se faire. La classe «d'orientation» que deviendrait notre VII^e serait la base vraiment unique de notre enseignement. Ce serait l'occasion de reprendre l'idée des classes d'essai et d'assurer, tout en suivant un programme défini et positif, le terrain d'une réforme par des expériences concluantes.

L'orientation, pour qu'elle ait un sens, devrait acheminer vers un enseignement élagué, conscient de son rôle formatif et éducateur, c.-à-d. préoccupé avant tout d'éveiller les dons et les goûts individuels et de former les caractères par la discipline de l'esprit. Certes, en suivant un tel régime, les élèves de nos classes inférieures seraient moins savants, mais, ils n'en penseraient pas plus mal et ils seraient mieux outillés pour aborder les disciplines à caractère plus spécial, dont l'étude détaillée n'est ni nécessaire ni profitable pour tous. Dans les classes supérieures, ce serait évidemment la fin des programmes communs pour bien des branches. Mais ce serait du même coup la fin de la désolante stérilité où se perdent la plupart des cours à partir de la III^e. Ce serait en outre l'occasion d'assouplir notre enseignement en drainant les élèves vers les cours dont, en raison de leurs dons et de leurs intérêts, ils tireront un profit certain et de l'enrichir en accordant droit de cité à des activités que nous avons jus-

qu'à présent écartées. — Serait-il téméraire d'espérer qu'en suivant cette voie, nous pourrions arriver à refaire de notre examen de fin d'études un examen de maturité, jugeant les élèves d'après leur savoir et non d'après leur ignorance, constatant non leur bonne volonté impuissante et mal éclairée, mais leurs aptitudes et leurs connaissances?

Albert GOEDERT.

* * *

Sur l'histoire.

L'histoire est le produit le plus dangereux que la chimie de l'intellect ait élaboré.

Ses propriétés sont bien connues.

Il fait rêver, il enivre les peuples, leur engendre de faux souvenirs, exagère leurs réflexes, entretient leurs vieilles plaies, les tourmente dans leur repos, les conduit au délire des grandeurs ou à celui de la persécution, et rend les nations amères, superbes, insupportables et vaines.

(Paul Valéry, Regards sur le monde actuel)

*

Les rapprochements historiques n'ont jamais rien d'impérieux. Pourtant, il n'y a qu'eux pour nous éclairer. L'histoire est à la politique ce que l'hôpital est à la médecine.

(Jacques Bainville, l'Allemagne)

*

Le grand enseignement de l'Histoire, c'est de ne point se fier à son enseignement. Loin d'admettre le continuél recommencement de l'Histoire, la sagesse n'est-elle pas d'admettre d'avance que, dans l'Histoire, jamais rien ne se recommence?

(André Gide, Journal)

Réflexions à bâtons rompus.

L'Ecole est le seul compartiment de la vie où règne la Justice véritable et tangible. Tout s'y paie au comptant, le bien comme le mal. Plus tard les dettes ne se soldent plus qu'à longue échéance ou par une fin de non-recevoir. Il faudrait peut-être, pour initier les élèves à la vie, que l'injustice parfois s'installe dans les salles de classe. Les maîtres durs, froids, tyranniques ont leur mérite: celui d'avoir donné à leurs victimes un avant-goût de la vie et de leur avoir fait connaître, par la privation, le prix de la liberté. Donner l'idée et l'amour de la liberté par la contrainte: voyez Schiller!

*

Plus j'avance dans mon métier, plus j'apprécie les idées d'Alain en pédagogie. L'originalité des «Propos sur l'Education» est de n'en avoir point. Où l'on attendait des nouveautés, on trouve des vieilleries. Lire, écrire, parler, voilà ses recettes. Or, n'est-ce pas ce qui manque le plus à nos élèves?

*

A l'exemple d'Alain j'en viens de plus en plus à me méfier du professeur «brillant». Se dépenser sans compter, déverser à pleins flots les trésors de son savoir, obtenir mille effets de sonorité et de pantomime, c'est très bien — mais j'ai peur que les élèves n'y apprennent ni à lire ni à écrire ni à parler. Le professeur qui s'impose le silence tout en desserrant les mâchoires aux élèves, voilà l'idéal. Le silence du professeur est souvent signe de savoir-faire. S'il doit être le «soleil de sa classe», qu'il se garde d'éblouir cette classe au lieu de l'éclairer doucement et de s'éclipser parfois pour lui faire chercher dans l'obscurité le chemin de la lumière.

*

Dans les branches scientifiques on considère comme naturel de soutenir la mémoire par des répétitions. A-t-on jamais songé à en user de même dans les branches de littérature? Une fois lus, expliqués et commentés, récits et poésies sont mis ad acta, et l'écho qu'ils ont éveillé se perd dans l'oubli. Lorsque, soucieux de rattacher

sa matière à celle des années précédentes, le professeur des classes supérieures veut faire monter les souvenirs littéraires dans l'esprit des élèves, il a parfois l'impression de tomber dans le vide. Rien, pas une réminiscence, pas un épisode de conte, pas un passage de poésie; une eau noire que rien n'agite et où nulle image ne se reflète. Quelle est donc la règle qui nous défend en littérature de revenir sur nos pas, de répéter et de répéter encore, pour qu'il en sorte, non pas un vague et trouble brouillamini, mais une notion claire et précise?

*

On a trop appris par cœur autrefois — on n'apprend plus assez par cœur aujourd'hui. Et pourtant, pour entrer dans l'esprit d'une langue, pour respirer l'atmosphère d'une œuvre littéraire, rien ne vaut cette bonne et vieille méthode, tant décriée aujourd'hui, d'apprendre par cœur des extraits en prose et en vers. On n'apprend à écrire qu'à force de lire et d'apprendre par cœur. Broder Christensen recommande aux écrivains en herbe de s'assimiler d'abord le style des grands auteurs en apprenant par cœur les meilleurs spécimens de leur œuvre.

*

Notre métier est une lutte quotidienne contre mille petits riens. C'est ce qui le rend si absorbant et si redoutable. Ce ne sont pas les grandes envolées lyriques ni les sondes profondes de la pensée qui entraînent la fatigue et l'usure, mais les menus vices invétérés des élèves, les éternelles petites fautes: une virgule qui manque, une phrase mal dégrossie, une tournure défectueuse, la faute d'orthographe, le cliché . . . Quiconque se trouve condamné à corriger des rédactions, a fait cette expérience, qu'il est plus facile d'écarter les grosses pierres voyantes que les petits cailloux tenaces. On les jette, ils reviennent toujours. Notre métier consiste à jeter des cailloux aujourd'hui et à les retrouver à la même place demain et après-demain et l'année prochaine et ainsi de suite. Il est plus facile d'être le «professeur brillant» qui ne s'attarde pas aux cailloux que le modeste pédant qui s'éreinte à les déloger des trous où ils se sont installés. L'idéal, après tout, serait le pédant brillant.

*

Je réfléchis toujours à la réponse qu'un potache de Sixième m'a donnée quand j'étais jeune stagiaire. Nous traitions un texte allemand intitulé: «Die Lücke». Voici le contenu: Le professeur de littérature, à la rentrée des classes, fait la critique des rédactions

que les élèves ont rédigées pendant les vacances. Le pauvre Hürli-
mann notamment est durement rabroué par le pédant qui lui reproche
surtout d'avoir malmené l'orthographe et la ponctuation. Or, Hürli-
mann est absent et nous apprenons finalement qu'il est mort dans un
accident survenu lors d'une expédition d'alpinisme. — Interrogé sur
le sens de ce récit, l'élève hasarda cette explication: «Hürli-
mann n'a jamais mis de virgules, donc il était négligent, superficiel,
brouillon. C'est ce qui causa sa mort. S'il avait mis les virgules, c'est
à dire s'il avait combattu sa négligence, il . . . ». Ici je coupai court
à ses paroles, jugeant absurde une explication qui me semblait gra-
tuite et artificielle. Je ne sais guère ce qui, aujourd'hui, me retient de
trouver toujours absurde le raisonnement de l'élève.

*

Je me demande si les méthodes soi-disant modernes appren-
dront à nos élèves «à mettre les virgules», c'est à dire à contracter
des habitudes d'ordre, d'exactitude et de précision. L'école par la
joie, le «français en jouant», l'allemand par le ricochet des ques-
tions et des réponses, c'est bien ce qu'il faut à cette jeunesse encline
de par sa nature à la facilité et à la distraction! L'école d'aujourd'hui
a un besoin urgent d'enrayer les courants de négligence et de
dispersion mentale qui se dessinent nettement. Ce n'est pas en ren-
dant l'école «joyeuse et facile» qu'on y parviendra.

Ernest BILDORFF.

La linguistique et l'enseignement des langues.

I.

Si en 168 avant notre ère le grammairien Cratès de Mallos, de passage à Rome, ne s'était pas fracturé la jambe en tombant dans un égout — en 1946 après Jésus-Christ l'orthographe « officielle » luxembourgeoise n'aurait peut-être pas sombré dans la bourrasque des protestations générales. Malheureusement l'accident du savant grec le retint à Rome juste le temps qu'il lui fallut pour jeter dans l'esprit des érudits occidentaux les bases désormais sacrosaintes de la grammaire classique. Ses disciples Varron, Verrius Flaccus, Quintilien, Probus, Donat, Macrobe, Priscien ... allaient devenir les apôtres d'un dogme néfaste et à la science et à l'enseignement du langage: une fois parti à la conquête des écoles médiévales il réussit à reculer jusqu'au seuil du 19^{ème} siècle l'éclosion — loin des chemins battus de l'école austère — d'une linguistique révolutionnaire et viable.

Tandis que les savants apostats, enjambant la philologie critique, découvrent en 1875 la « vie du langage » rebelle à toute législation définitive, de doctes académiciens, fidèles à des statuts datant de 1634, continuent au beau milieu du XX^{ème} siècle « à travailler avec tout le soin et toute la diligence possible à donner des règles certaines à notre langue ... » et de « secs petits bouquins » que d'aucuns ont osé qualifier de « livres honteux » continuent à être les brevétaires inamovibles de l'école du langage. Voilà pourquoi nous n'avons pas le droit de rallier Brunot, Bally, Bony, Galichet et tant d'autres partis en guerre « contre le formalisme qui paralyse encore les études linguistiques et surtout l'enseignement des langues. » Les oeillères d'un programme scolastique vieux de quelques siècles nous empêchent de voir avec Brunot que « partout des barricades de toile d'araignée ferment les avenues où l'usage s'avance, souverain et irrésistible ... qu'au lieu d'une loi de vie, d'un code souple, adapté, à jour, on réimprime une ordonnance de police toute pleine de prohibitions, de restrictions, de chicanes, sur laquelle veillent quelques commissaires de bonne volonté qui croient sauver la tradition nationale ».

Chez nous, au milieu d'un renouveau juvénile, la tradition au nez crochu se vit menacée soudain par un arrêté ministériel portant fixation d'un système officiel d'orthographe luxembourgeoise. Les promoteurs attirés de la linguistique nationale eux-mêmes ne reculèrent pas devant un truc de prestidigitatation: pour s'accorder avec la huée générale ils avancèrent une citation tronquée de Ferdinand de Saussure. Et pourtant il a dénoncé si pertinemment les causes et les fâcheux effets du désaccord entre la prononciation et la graphie traditionnelle qui, selon lui, n'est «pas un vêtement mais un travestissement». Les maîtres du primaire et la plupart de ceux du secondaire — qui par la force des choses sont chez nous en même temps les ultimes gardiens de la science — firent valoir contre l'arrêté scélérat des raisons pédagogiques bien fondées qui finirent par l'emporter sur toutes les autres. Néanmoins le luxembourgeois resta inscrit désormais à titre de langue en tête des bulletins délivrés aux collégiens de la division inférieure. Tandis que quelques titulaires résolus réussirent même à prouver que l'orthographe «nouvelle» ne présentait pas aux élèves les difficultés qu'on lui avait prédites, les professeurs des langues étrangères eurent vite fait de dévoiler les influences néfastes de la graphie phonologique sur celles des autres langues.

La pédagogie avait triomphé de la science: Cratès et Priscien avaient bravé Darmesteter. Brunot, Havet, Bréal, Grammont et tant d'autres.

Je suis le dernier à maugréer contre le résultat bienfaisant des discussions orthographiques qui pendant deux mois ont mis aux prises «sages et folz, prestres et laiz, nobles et villains, evesques et lanterniers». Elles ont fini par prouver que nous n'abdiquons pas devant les clartés de la science, tant qu'une sage approximation peut mieux servir la cause traditionnelle qu'une rigoureuse exactitude: la cause traditionnelle qu'il fallait défendre c'était la grammaire de Priscien, dont la convention orthographique séculaire reste «l'application la plus apparente et la plus commune». Il est vrai que la «langue» luxembourgeoise attend toujours son Priscien national — détail de peu d'importance sans doute, puisque toute leur vie durant l'écrasante majorité de ceux qui l'ont apprise à l'école maternelle plutôt qu'à l'école primaire voire au lycée, ne s'en serviront plus guère autrement qu'en la parlant. Que ceux qui veulent quand même l'écrire, se débrouillent — la démocratie luxembourgeoise leur accorde toutes les libertés, pourvu qu'ils ne se perdent pas, à défaut d'une grammaire, dans des bizarreries phonologiques.

Heureusement d'ailleurs nous disposons de deux autres langues officielles presque aussi importantes qui, elles, ont eu l'une ses Vau-

gelas, Bouhours et Litré et l'autre ses Adelung, Duden et Brockhaus. Par respect de leur œuvre et par amour de la gymnastique intellectuelle que nous prodigue la grammaire gréco-latine, dogmatique et fossile modèle de toutes les autres, nous avons consenti au refus d'une orthographe libertaire qui s'était faufilee jusque dans un arrêté ministériel.

II.

Ainsi tout pourrait vous paraître sagement ordonné dans ce petit monde où l'union personnelle de la pédagogie et de la science permet de régler à l'amiable tous des différends — si vous ne découvriez pas un paradoxe hilarant dans la méthode de ceux qui par un patriotique refus d'obéissance ont banni de l'école une écriture phonologique aux conséquences fâcheuses pour tout notre enseignement. Il aurait semblé logique que le principe «grammatical» valable pour l'orthographe d'un patois dont l'apprentissage peut paraître achevé au moment de l'entrée à l'école primaire leur eût paru nécessaire à fortiori pour garantir l'apprentissage de langues étrangères parfaitement inconnues aux grimauds des classes abécédaires.

Il n'en est rien cependant.

S'il nous est permis d'ignorer les savants Bopp, Whitney, Rousselot, Jespersen, Meillet ... il serait un péché capital contre la pédagogie nouvelle de ne pas essayer de s'accommoder avec les expérimentateurs Decroly, Audemars-Lafendel, Dalton, Winnetka et tant d'autres. Au fond ce n'est qu'une méthode «intuitive» et «directe» qu'à partir de 1945 des pédagogues progressistes ont introduite dans l'école primaire, après que leurs prédécesseurs en avaient parlé depuis le début du siècle. Je lis par exemple dans l'étude, d'une tenue scientifique impeccable, que l'un des professeurs de la génération précédente, M. Victor Rausch a publiée en 1914 dans le programme de l'Athénée sur «la prononciation du français à nos écoles»: «La méthode classique ou grammaticale avait été appliquée depuis des temps immémoriaux à l'enseignement du français dans les classes inférieures et moyennes, sans qu'on eût trop examiné si cette méthode, empruntée aux langues mortes, convenait à une langue vivante ... Battu en brèche par tous ceux qui comprenaient combien la voie était erronée et funeste, ce système défectueux a succombé presque complètement. On s'est inspiré de plus en plus de ce principe très naturel que l'enseignement doit commencer par envisager les besoins et les facultés des sujets auxquels il s'adresse. Or, pour nos élèves qui se mettent à apprendre le

français, le premier but qu'il s'agit d'atteindre est de savoir s'exprimer par la parole d'une façon correcte, prompte et sûre». J'appelle à témoin la génération de ceux qui allaient à l'école entre 1920 et 1939 pour me confirmer que le «système défectueux» de la méthode classique ou grammaticale était loin d'avoir «succombé presque complètement» à cette époque. N'a-t-il pas au contraire porté des fruits dont nos maîtres — se réclamant pudiquement de la méthode «nouvelle» tout en pratiquant l'ancienne — pourraient être largement satisfaits?

Ce n'est qu'à partir de 1945 que les paroles furent suivies d'actes décisifs. Et la voilà balayée des dispensaires communaux de la science — cette vieillotte grammaire de Priscien. Vive l'orthographe grammaticale — à bas la grammaire!

Et déjà, à travers le tamis bienveillant d'un examen d'admission modernisé de gentils petits babillards ont déferlé sur les classes inférieures de nos lycées. Insoucians, mobiles et vivaces, délivrés de la grammaire reconnue périmée — par des pédagogues et pour des raisons pédagogiques, uniquement —, ils déclarent à qui veut ou doit le lire que «ce qu'ont compris bien ce lève bien conserveiro» en ajoutant fièrement que «ces maux sont prononcer du français bôuet Boileau». Ce ne sont point des élèves sortis premiers de leur dernière classe primaire, qui ont réuni tant de capricieuse phonologie dans deux phrases «françaises»: mais il est entendu qu'ils ont réussi leur examen d'admission et que par conséquent ils devraient représenter au moins la bonne moyenne des élèves formés à l'école nouvelle.

Pourquoi donc vouloir à tout prix refaire chez nous des expériences qu'on a abandonnées ailleurs depuis des décades? Les conditions ne sont-elles pas plus défavorables chez nous, où toutes les langues apprises à l'école sont ressenties du moins comme des langues étrangères se présentant, dans l'enclos de nos frontières, surtout à l'état de langues écrites que tous nous devons savoir lire, que beaucoup d'entre nous sont appelés à écrire et que parfois quelques-uns sont forcés de parler? Si la pédagogie voulait s'inspirer un tout petit peu de la linguistique générale, elle ne ferait pas des bévues aussi paradoxales.

Certes, les résultats obtenus en trois années par l'école maternelle ont de quoi éblouir un maître d'école ambitieux dont les élèves parlent si mal une langue étrangère qu'il leur a inculquée pendant six années au moins. Et pourtant il devrait être fier de les avoir initiés dans un mystère essentiellement différent de la simple fonction animale qu'est le langage des petits analphabètes de l'école maternelle. Quel mystère en effet que la langue saisie au vol et fixée

par des bâtons de hêtre qui communiquent avec les puissances d'un autre monde! Mais quel éclaircissement imprévu aussi que l'image et la structure de la parole dévoilées devant des esprits ébahis!

Le maître d'école est le premier et généralement le seul à nous faire deviner un mystère demeuré inconnu à l'école maternelle — c'est lui aussi qui en détient la clef et le code. S'il se bornait consciemment à nous faire babiller à l'infini, parce que cela correspond le mieux à nos besoins et à nos facultés, il manquerait à sa tâche. Il est vrai que la camisole de force de la grammaire grécolatine et le travestissement de l'orthographe «étymologique» ne sont guère pour lui des outils parfaits — mais ce sont les seuls dont il dispose. S'il se refuse sagement à être le seul et le premier au monde à promouvoir une orthographe sans doute idéale, mais isolée — pourquoi s'entêterait-il à vouloir abolir la grammaire du bon vieux temps avant d'en avoir à sa disposition une autre qui fût pure aux yeux des linguistes et pratique aux yeux des pédagogues?

III.

Personne ne craindra sérieusement que l'enseignement systématique de la grammaire fasse de nos élèves des cuistres enfermés dans l'étroit horizon de leurs règles comme l'araignée dans sa toile. Ceci n'arrivera jamais si les bambins restent les maîtres de leurs règles. Malheureusement ce sont trop souvent les règles qui se font les maîtresses de leur cerveau.

Voici le fragment d'une rédaction rédigée par un élève de cinquième latine, qui en dit assez long sur la servitude de la grammaire. L'élève fait partie d'une classe dont l'enseignement de la grammaire est l'essentielle nourriture, du moins dans le cours de français.

Dispute des quatre premiers cas du Subjonctif.

Quatre personnages d'un extérieur très étrange s'approchaient du cimetière. Ils tenaient dans leurs bras d'énormes gerbes de roses blanches qu'ils voulaient déposer au mausolée d'un grand spécialiste de la grammaire française, qui reposait en cet endroit. Le premier des personnages avait une figure très vague. On ne savait pas exactement s'il pleurait ou s'il riait. La couleur de ses vêtements variait du noir au blanc. Bref, toute sa conduite exprimait l'incertitude et le doute. Le second avait une figure énergique, et le troisième qui était habillé moitié en noir et moitié en rouge avait une mine très sentimentale. Le quatrième enfin avait l'air d'une personne

qui s'occupe de toutes les conditions, aspirations et arrière-pensées. C'étaient les quatre premiers cas du Subjonctif. Derrière eux s'avancait une souricière, le subjonctif lui-même. Arrivé devant le mausolée du professeur, le cas aux traits énergiques voulait déposer sa gerbe la première. Mais les trois autres le retinrent avec des cris d'indignation. «Ce n'est pas toi qui us les plus grands mérites», s'écrièrent-ils. «Discutons, ajouta le quatrième cas, pour que nous trouvions celui qui est digne de déposer le premier ses fleurs sur la tombe de ce grand homme.» «Je doute que ce soit un de vous trois», répondit le premier cas, «car celui qui repose ici avait le même caractère que moi. Il doutait de tout et ne croyait rien. Les idées que je renferme sont celles des grands philosophes. Avec ces idées le professeur a réussi dans la vie, — je réclame donc la première place pour moi.» — «Quel bavard, s'écria le second cas, cet homme qui repose ici voulait quelque chose. Il exigeait qu'on lui obéît, Et moi j'embrasse toutes ces bonnes qualités sans lesquelles on ne réussit pas dans la vie. J'exige donc que vous me rendiez les honneurs qui me sont dus!» — «C'est une chose honteuse que vous vous vantiez de telle manière, répliqua le troisième cas, ah que ce feu professeur avait le cœur tendre. Il se réjouissait de la chose la plus insignifiante. Et puis il s'affligeait tout de suite du moindre malheur. Pour rester bref, je vous affirme simplement qu'il était aussi accessible à la joie et à la douleur que moi. Je suis inconsolable, qu'il soit mort maintenant.» Et le troisième cas fondit en larmes. «Quelles lamentations sentimentales! protesta le quatrième cas. Le professeur n'avait rien à faire à ces idées métaphysiques et obscures qu'on ne peut pas s'expliquer. Il aimait la clarté et l'exactitude. Il voulait connaître le but et les conditions de toutes choses — et c'est moi qui explique le but à atteindre, l'intention — » «Mes chers amis, je vous souhaite la bienvenue, dit tout à coup une voix derrière eux. Ils se retournèrent et virent un monsieur d'un air solennel; c'était le ministre de l'Éducation Nationale qui avait saisi l'occasion de saluer les quatre cas du Subjonctif. «Mes chers amis, continua-t-il, je suis content que vous êtes venus ... » Clic! La souricière du Subjonctif, à laquelle le ministre n'avait pas fait attention se ferma sur sa jambe. Le dignitaire entra en colère et cria: «Au secours! On veut m'assassiner.» La police arrêta les quatre cas du Subjonctif. Bientôt leur procès commença devant les assises. Le ministre qui avait été pris dans la souricière avait préparé un important dossier d'accusation. Les pauvres cas du Subjonctif furent amenés chaque jour au tribunal, chargés de lourdes chaînes et de boules de plomb. La souricière du Subjonctif était enfermée dans une boîte de verre et exposée devant le juge comme «corpus delicti.» Les quatre cas se défendaient assez habilement: «Nous sommes les victimes de la méchanceté de ce Subjonctif. Partout et toujours il

nous suivait. Lui, il ennuyait les gens et leur colère s'abattait sur nous. Nous prions le tribunal, de l'exterminer une fois pour toutes.» Les juges ne pouvaient pas faire autrement et le Subjonctif fut brûlé sur une place publique. Mais le ministre n'était pas encore satisfait. Il désirait que les quatre cas du Subjonctif fussent condamnés et il résolut de graisser la patte aux juges.

Je vous abandonne le plaisir d'imaginer la fin de l'aventure.

Cet élève au moins — qui n'est pas le premier de sa classe — n'a pas été déformé par l'enseignement de la grammaire. La grande majorité de ses condisciples ont fourni des rédactions qui prouvent un même état de parfaite indépendance en face du spectre de la grammaire.

IV.

Ne craignons pas qu'à force d'accumuler dans les petites têtes «tant» de règles et «tant» d'exceptions, nous dépassions le but de notre enseignement, en faisant d'elles des abîmes de science. D'abord il n'y a pas «tant» de règles irréfragables et «tant» d'exceptions manifestes que pourrait le faire croire le volume des grammaires — ne nous targuons pas, ensuite, d'avoir ouvert des fenêtres sur la science — en l'occurrence la linguistique — par l'enseignement de la grammaire.

Loin de là: après avoir concouru jusqu'au seuil des examens de passage à fortifier par un didactisme grammatical sagement dosé «le garde-fou que dressent la société et l'école, grâce à l'expérience accumulée, contre les déficiences et les déviations possibles de la conscience en formation» (René Hubert), nous aurions un devoir d'honnêteté tout différent — pourvu que l'enseignement secondaire eût le courage ou la présomption d'ouvrir quelques vues sur ce qu'est la vraie linguistique. Certes, pour être fort en thème, pour bien se débrouiller dans le labyrinthe de la version classique et pour faire le barbon dans les dissertations, on n'a guère besoin de savoir que la langue de César et de Cicéron n'est qu'une fiction maintenue pour les besoins de l'école, comment la mutation consonantique a transformé différemment les langues germaniques du programme, en quoi se ressemblent par contre l'anglais, le luxembourgeois et l'allemand, et pourquoi l'on peut dire que le patois longovicien par exemple n'est que du latin parlé à Longwy.

Oh, je ne conseille point de remplacer la lecture guidée des œuvres littéraires par un cours de grammaire historique, mais je

trouverais fort honnête de remplacer certain blabla vague et contradictoire, engendrant des esprits suffisant qui se pâment devant les balbutiements abracadabrants des éternels Trissotins, par quelques notions précises d'une science exacte qui, tout «en faisant connaître l'âge et les origines des dogmes, permettrait d'en mesurer la valeur véritable» et de «substituer à la foi naïve de jadis une confiance raisonnée et limitée, plus digne d'hommes qui pensent» (Brunot).

Pour faire entrer quelques bribes de linguistique dans le programme officiel de seconde et de première il suffirait d'une phrase: les manuels de Des Granges et de Hein offrent assez de textes intéressants, présentés dans l'ordre chronologique. Quelques leçons par trimestre réussiraient à ouvrir des horizons inopinés. Certes, il ne faudrait plus dégoûter des classes de mathématiques, des sections industrielles ou commerciales — comme il se fait à l'heure actuelle — des Rutebeuf, Charles d'Orléans, Villon, en mettant entre les mains des élèves à l'esprit géométrique un texte original qui ne restera pour eux qu'une brousse de philologie inintelligible.

J'ai fait des propositions timides qui feront sourire mes maîtres.

Peut-être d'aucuns reconnaîtront-ils avec moi qu'il faudrait amorcer la réforme par en haut: quelle honte, en effet, que le programme des «Cours Supérieurs de Lettres» sacrifiant à l'histoire de la littérature tout ce qu'une initiation à la linguistique générale pourrait apporter de précieux à notre enseignement et à notre «science».

Robert BRUCH.

Propos numérotés.

1

Bibliothèques scolaires

Le Comité Directeur de la Fédération Internationale des professeurs de l'Enseignement secondaire officiel se réunira en 1950, à Amsterdam probablement, pour étudier le sujet suivant: «Bibliothèques scolaires dans l'enseignement secondaire» avec la question subsidiaire: «Quels sont les ouvrages de votre pays qui font le mieux connaître l'esprit de votre nation?»

Nous rappelons que la question des bibliothèques scolaires avait déjà été traitée dans notre «Journal» de 1938. Sous un jour nouveau elle a été abordée l'année passée par M. A. Goedert, dans son article: «Lecture personnelle et bibliothèques scolaires.»

A l'intention de tous ceux qui s'intéressent au grave problème de l'éducation par la lecture, nous détachons dans le livre délicieux de Paul Hazard: «Les Livres, les enfants et les hommes» le texte suivant qui est très suggestif:

«Je rêve d'une transformation de nos bibliothèques scolaires, qui prendraient moins le caractère d'une institution officielle que d'un club amical et que les élèves gèreraient eux-mêmes sous leur propre responsabilité. Je rêve de voir s'introduire dans les programmes secondaires et primaires, toutes choses égales d'ailleurs, une mesure analogue à celle que l'on a prise à l'Université Harvard: une «reading period», un temps de lectures, pendant lequel les cours étant suspendus, écoliers et écolières ne seraient occupés qu'à lire et à transcrire l'impression immédiate qu'ils reçoivent de leurs lectures . . . ».

2

Humanités modernes

Des fois il faut avoir le courage d'être traditionaliste.

Nous devons maintenir aussi longtemps que possible, sur une base restreinte du moins, les humanités classiques.

D'un autre côté, nous devons résolument créer, pour le plus grand nombre, des humanités modernes qui — condition essentielle — soient dignes de mériter l'équivalence avec les humanités classiques. Question ardue et extrêmement délicate.

Et précisément, pour que les humanités modernes deviennent fructueuses et s'établissent sérieusement, il faut maintenir, dans un cadre aussi réduit fût-il, les humanités classiques en guise de contrôle et de modèle.

En tout cas, il ne faut pas lâcher la proie pour l'ombre.

«Give us a chance!» avait écrit M. Jean Feltes dans le «Journal» de 1949.

Oui, il faut sérieusement penser à donner aux humanités modernes leur chance et leur responsabilité.

3

Un fonds des bien-doués.

« . . . que 7 % seulement de nos lycéens sortent des classes ouvrières.»

M. Tony Bourg a l'année dernière épingle cette donnée statistique officielle dans son bel article sur «L'aide aux élèves indigents et méritants» (Journal de 1949).

Quel pourcentage de la population active forme la classe ouvrière dans notre pays?

43,7 %. — Ainsi le dit le recensement du 31 décembre 1935, le dernier dont les résultats ont été publiés par l'Office de Statistique.

47 % environ des pupilles de la Nation et des orphelins de guerre sortent de familles ouvrières.

Ces données statistiques incitent à la réflexion.

Aujourd'hui, le social prime tout. Il faut que notre système d'enseignement se mette au pas de l'évolution sociale de notre époque.

4

Le latin.

La valeur formative du latin . . .

C'est un dogme. N'y touchez pas.

Pourtant, le jour viendra où il faudra se résigner à reléguer cette belle idole au musée des erreurs qui furent jadis des vérités vivantes.

N'en déplaise à Georges Duhamel qui écrit:

«J'ai fait apprendre le latin à mes trois fils et j'avais, pour agir ainsi, des raisons pertinentes. Je fais des vœux pour que, pendant longtemps encore, notre système d'humanités soit appliqué dans les écoles secondaires avec la plus grande rigueur. On a tout dit sur l'intérêt des études latines comme gymnastique intellectuelle, et je n'y reviendrai pas. Je ne vois pas l'exercice scolaire par lequel on pourrait remplacer la version latine, singulièrement, et je regrette qu'on n'explique pas davantage aux lycéens les raisons pour lesquelles on les soumet à ce régime et le genre de bénéfice qu'ils sont en droit d'en attendre.»

Le latin, cela revient à dire les règles rigides et un peu arbitraires du manuel de grammaire qui s'abattent sur l'élève abasourdi du haut d'une chaire infailible. Gymnastique intellectuelle dans le vide!

Apprendre une langue, c'est se nourrir de la «substantifique moelle» que renferment les textes des grands auteurs.

Quand parviendrons-nous à faire lire aux élèves les auteurs latins avec joie, c. à d. avec profit — et le plus de textes possible?

Quand nous aurons renoncé à la pure gymnastique.

5

Praktischer Unterricht.

Kurz vor und gleich nach dem Kriege war es ein seltsames Spiel gewesen, den Unterricht von Grund aus neu zu gestalten. Reformpläne schossen über Nacht wie Pilze aus moorigem Boden. Wenn man aber näher hinsieht, verflüchtigen sich größtenteils diese vielgepriesenen Neuerungen in nebligen Dunst. Fieberschauer der Modekrankheit Reformitis.

Wir sind heute viel bescheidener geworden. In Utopia herumzuschweifen lockt nicht mehr. Wir wollen das Gute in der Nähe suchen. Wir wollen Schritt für Schritt, auf sicherem Boden voranschreiten. Wir wollen am bewährten Alten herumflicken wie getreue Handwerker. Ohne ideologischen Ehrgeiz.

Wie gestalte ich meinen deutschen, meinen lateinischen, meinen naturwissenschaftlichen Unterricht lebendiger, lehrreicher, freudiger? Wie frische ich meine Ideen, meine Methoden auf? Das ist die Frage, die gilt. Alle Kollegen müßten enger zusammenstehen und sich darüber bereden. Sie müßten sehr rege Erfahrungen und Initiativen austauschen und gegenseitig ausprobieren.

Gehälterfragen, ja natürlich! Aber wer sein Handwerk mürrisch ausübt, führt ein grämliches Leben.

Statt langatmig zu theoretisieren, müssen wir möglichst praktischen Gewinn suchen. Früher fanden sich im «Journal» praktische Unterrichtsstunden. Wegweisend in dieser Art war besonders unser verehrter Altmeister Joseph Hansen. Diese löbliche Sitte müssen wir wieder aufgreifen. Wir haben immer noch sehr bewährte Unterrichtspraktiker. Sie sollen uns einmal einen Blick in ihren Schulsaal gewähren und uns wohldurchdachte, nachahmenswerte Unterrichtsstunden aufbauen und vorlegen. Daraus kann jeder praktische Anregungen schöpfen.

Wer macht mit?

6

Règlement de discipline.

Nous vivons dans un monde où les traités, les lois, les règlements viennent toujours trop tard. Ils courent après l'événement et statuent le plus souvent sur un état de choses qui s'est déjà transformé.

Louable entreprise, toutefois, que d'avoir voulu épousseter le Règlement désuet qui sentait à mille pas ce vieux temps de jadis où dans les ruelles étroites de nos petites villes gymnasiales résonnait le pas martial des soldats du Bundeskontingent.

Mais à force de pédagogie on peut oublier qu'un règlement est une affaire juridique. L'exposé des motifs ne doit nullement s'insinuer dans le corps des articles. Légiférer sans disposer de sanctions suffisantes est chose oiseuse. Il ne faut pas empiéter sur le droit des parents.

Le self-government est déployé comme un étendard glorieux. Il fait plutôt penser à la vaine promesse de libertés démocratiques que le roi de Prusse faisait cauteusement aux jeunes révolutionnaires de 1848.

D'ailleurs, ce n'est pas le règlement qui fait la discipline.

Mais le branle, heureusement, est une fois donné. Que Monsieur le Ministre, de ce même pas alerte, s'empresse de faire une deuxième et une troisième édition du règlement vraiment revu, remanié et mise à jour. Le temps va si vite.

Au demeurant, la discipline n'est pas en souffrance. Elle est même bonne.

Elle le restera à moins que l'on n'en parle trop.

Le lycée ambulant.

Notre instruction secondaire, comme tout ce qui est terrestre, est soumise à l'espace. Elle me paraît néanmoins trop localisée, trop fixée à un bâtiment immuable. On pourrait imaginer une sorte de lycée ambulant qui se déplacerait en voiture officielle, trois ou quatre fois la semaine, d'après un plan préétabli, pour porter partout le savoir fécond. Les professeurs itinérants donneraient une partie de leurs leçons à leur école, les autres ailleurs, dans les villages, dans les faubourgs, dans les petites villes de province. Ce lycée multiplié, popularisé, dirigé vers l'actualité serait à la portée de tout le monde, un peu comme l'enseignement primaire. Et puisque rien de professoral ne peut se faire sans subdivision, créons quatre centres de rayonnement culturel: le sud sera desservi par les lycées d'Esch, le nord par celui de Diekirch, l'est par celui d'Echternach, le reste du pays par ceux de Luxembourg.

Ce service d'instruction s'imposera un jour; car les loisirs viendront avec l'âge futur, à moins que la bombe atomique ne nous ait joué jusque là un de ses vilains tours hiroshimaesques.

Chimène. Rodrigue etc.

Chimène qui l'eût cru? Rodrigue, qui l'eût dit? Quelque part dans le Grand-Duché, en séance officielle — je ne dis pas davantage, car je suis tenu par le secret professionnel — on a osé s'attaquer méchamment à vos droits acquis. On a trouvé que vous fûtes ce que nous ne sommes plus, que votre naissance, votre gloire, vos feux laissent indifférents les élèves, que vous manquez donc un peu à la mission pédagogique qui est échue à votre grandeur d'âme. Certes il est facile de sortir des arguments pour vous défendre. Mais il est plus difficile de ne pas avouer que vous et vos congénères anglais, allemands, français vivez trop seigneurialement dans nos lycées, aux dépens de la littérature qui est la nôtre, de celle qui parle de nos joies, de nos peines, de nos problèmes, des hommes de notre siècle.

Adieu, Chimène! Adieu, Rodrigue! Je m'excuse d'avoir un tantinet médité de vous et pourtant . . . je le ferais encore, si j'avais à le faire.

Dissertations de programmes.

Travaillez, prenez de la peine, c'est le fonds qui manque le moins! La Fontaine, au dire des mauvaises langues, a formulé ces impératifs pour voir travailler les autres du fond de la Pomme de Pin. nous les employons en des moments pédagogiques décisifs, et les gouvernants, nous voilà au sujet. en font usage depuis 1837 (Réforme Friedemann) pour nous imposer des dissertations de programmes. L'attention est spéciale. Ni les magistrats ni les autres fonctionnaires gradués ne sont astreints à des exercices pareils de pensée et de style. On peut en tirer vanité et conclure que le professeur, qui doit produire de l'extraordinaire, est considéré en haut-lieu comme un être extraordinaire. Mais on peut aussi se fâcher résolument, attaquer ce devoir à domicile tardif, vitupérer contre un arrêté ministériel qui nous oblige à prouver que nous travaillons, un peu comme on oblige les élèves à montrer leurs devoirs écrits.

Si l'on s'adressait, dans une plus large mesure, aux volontaires? Si on les envoyait à l'étranger, pendant un certain temps pour y étudier de très près un problème pédagogique, scientifique, littéraire qui nous intéresse particulièrement? La dissertation de programme cesserait d'être un travail de local clos, elle chercherait à résoudre des questions pratiques, immédiates, et non celles qui depuis toute éternité se posent et reposent à l'humanité. L'affaire est d'importance, dirait Corneille qui me hante, et mérite en plein conseil d'être délibérée.

Les Escogriffes.

Faut-il brûler les livres d'histoire ?

I.

L'enseignement de l'histoire! Que n'a-t-on pas dit à ce sujet? Rien ne sert de vouloir ignorer les attaques qui depuis bon nombre d'années portent moins sur telles questions de détail que sur l'utilité même qu'il faut attacher à ce genre d'exercices. On plaint généralement les élèves victimes d'un pensum dont ils s'acquittent avec ennui et qui aboutirait tout au plus à un bourrage de mémoire plus intensif qu'ordonné. Donc profit pédagogique médiocre. De même l'histoire n'est guère appréciée du public (je dis l'histoire, non les histoires). Et cela n'a rien d'inquiétant. Ce qui est plus grave, des hommes de haute culture se sont mis à en démontrer la vanité, voire la nocivité.

L'affaire n'est pas nouvelle. Sans remonter plus loin on se rappellera le réquisitoire dressé contre l'histoire par Paul Valéry, entre les deux guerres. Comment se fier à cette discipline, disait Valéry, quand les défauts de méthode sont si éclatants. «Rien de plus aisé que de relever dans les livres d'histoire l'absence de phénomènes considérables que la lenteur de leur production rendit imperceptibles. Ils échappent à l'histoire, car aucun document ne les mentionne expressément.» Autre reproche: «Elle ne s'inquiète pas des problèmes de similitude», autrement dit elle ne tiendrait pas compte du changement des temps et comparerait fréquemment des choses qui n'ont de commun que le nom. (Il semble cependant qu'un des soucis constants de la critique historique, surtout depuis Renan et Fustel de Coulanges, ait été précisément de nous mettre en garde contre l'illusion des termes généraux.) Enfin «l'histoire justifie ce que l'on veut. Elle n'enseigne rigoureusement rien car elle contient tout et donne des exemples de tout.» Voilà pour l'histoire éducatrice!

Ces opinions ont repris de l'actualité depuis la fin de la guerre. La naissance du conflit, l'aveuglement des hommes, la déception jetée dans les esprits la guerre à peine terminée, tout cela a entamé le prestige spirituel de l'histoire. Comme la catastrophe de Lisbonne, en 1755, fit douter Voltaire de la Providence, les modernes, devant les illusions perdues, tiennent en suspicion une science qui n'a «rien

prévu» et n'a «rien empêché», qui donc ne leur dit rien de bon. Dès lors comment s'étonner du discrédit dans lequel tombe la classe d'histoire!

Le problème est posé; précisons tout de suite qu'il est double: il comprend une question de principe et une question d'application. Cette dernière est essentiellement du domaine de la pédagogie. Elle mérite — amplement — d'être traitée à part. Disons d'un mot que l'histoire, comme d'autres disciplines de notre enseignement secondaire, comporte évidemment une part de sécheresse et que ce n'est pas en jouant qu'on s'assimilera des connaissances mais par des efforts positifs qui auront toujours quelque chose de rebutant.

Mais le problème dépasse le cadre de l'école. Dans les lignes qui suivent nous toucherons rapidement quelques-uns des griefs adressés à ce qui constitue la matière même de l'enseignement historique puisqu'en réalité le procès est fait non au manuel mais à l'histoire.

A vrai dire aucune des accusations précitées et que nous n'avons pas cherché à minimiser n'implique un jugement sur la science historique comme telle. Paul Valéry dénonce l'interprétation fallacieuse ou insuffisante des résultats de l'érudition. D'autres avant lui l'ont fait, de Renan qui traitait l'histoire de «petite science conjecturale» aux maîtres d'aujourd'hui. Fustel de Coulanges disait qu'elle «ne sert à rien». A une époque où l'on n'avait pas encore inventé la querelle de l'histoire P.-L. Courier était persuadé que «toutes ces sottises qu'on appelle l'histoire ne peuvent valoir quelque chose qu'avec les ornements du goût»; il serait peu étonné de voir Pompée proclamé vainqueur dans la bataille d'Actium, «si cela pouvait arrondir tant soit peu la phrase». Si ce mot était réédité de nos jours les contempteurs de l'histoire en tireraient encore argument, à preuve qu'ils sont désireux, tout comme les professionnels, d'entourer les faits historiques de certaines garanties de véracité.

II.

La cause de l'histoire a sûrement pâti d'arguments par lesquels on a cru devoir la défendre. On sait que l'ancienne école était éprise du rôle moral d'une science à laquelle il appartenait de donner des leçons aux peuples comme aux individus. Ce souci d'édification se retrouve encore dans l'Introduction qu'Emile Bourgeois a écrite à son *Manuel historique de politique étrangère*: «Tous les peuples qui ont entendu faire ou refaire leurs destinées ont toujours cherché dans leur passé des règles pour leur avenir, dans l'histoire de leurs erreurs

ou de leurs traditions les principes salutaires de leur régénération et de leur progrès . . . ».

Nous n'avons plus cette sereine conviction et il se pourrait qu'en insistant sur le caractère amoral de l'histoire Paul Valéry eût raison. L'histoire n'étant que le constat de ce qui fut elle nous renseigne, elle n'enseigne pas . . . comme on l'eût cru il y a trente ans. Ceci dit, la thèse d'E. Bourgeois contient une part de vérité, car on ne niera pas qu'il y a des relations entre ce qui fut et ce qui est. Le passé se prête à mille interprétations évidemment, mais il éclaire le présent comme inversement le présent fait comprendre le passé. Les mêmes faits ne se répètent pas, mais il y aura des analogies, des persistances, des mouvements de flux et de reflux dans la marche de la civilisation et dans la structure des sociétés ou des gouvernements. Ce n'est donc pas la seule curiosité qui nous conseillera de nous reporter vers le passé mais le désir d'avoir des lumières sur l'évolution actuelle. D'autre part les tempêtes du monde contemporain s'expliquent peut-être en partie par le fait que les hommes se sont trop dégagés de l'histoire, ont cru pouvoir négliger la tradition antique de mesure et d'humanité et les idées chrétiennes de justice et de charité.

Mais cette étroite connexion entre le passé et le présent à laquelle on n'échappera jamais recèle, dira-t-on, cet autre danger qu'on mêle deux choses disparates, l'érudition et la politique, le pur et l'impur. Comment en serait-il autrement la politique n'étant que l'histoire en action? Le mot des Chartistes: qu'il y a de l'histoire jusqu'à Saint Louis, et que la politique commence après, peut nous étonner; il garde un sens profond. «L'histoire, n'est-ce pas encore de la politique? a dit le comte d'Haussonville qui fut témoin de trois ou quatre révolutions, mais la politique apaisée et vue pour ainsi dire à distance.» En remettant dans leur juste perspective les faits l'histoire corrige la politique.

L'élaboration de la connaissance historique restera étroitement dépendante de l'esprit même de l'historien, elle sera donc rarement «objective», valable pour tous. En fait, ailleurs encore, les données scientifiques ne sont objectives que pour un temps. Quant à l'historien, il est bien vrai que quand il classe les faits établis, les ordonne, choisit, interprète, il y imprime la marque de sa personnalité qui sera d'autant plus forte que lui-même est plus ouvert à l'esprit de finesse. Il sera partial sans cesser d'être honnête.

La critique du vieil idéal positiviste à laquelle les maîtres de la science historique se livrent de nos jours ne vise nullement à obstruer le chemin de la vérité, elle tend uniquement à sauvegarder l'indépendance du chercheur et sa liberté de jugement, car «l'idéal de l'histoire scientifique, c'est l'annulation de l'historien . . . l'historien, à

force de s'abstenir, se met hors des conditions mêmes où il rencontrerait la réalité-historique. Son savoir s'enfle démesurément de faits retenus; son intelligence s'exténue; son être se stérilise, va rejoindre «l'armée des neutres historiens» (E. Dardel: L'histoire, science du concret, p. 28).

Nous aurons donc toujours des Histoires «partiales» et les auteurs de manuels scolaires n'échapperont pas à la loi générale. Un auteur récent raconte avoir connu de fins lettrés qui faisaient relier côte à côte les deux *Histoire de France* de Bainville et de Seignobos, moyen excellent d'en alterner la lecture. Ce qui a même le mérite d'aiguiller davantage notre critique. P. Bourget fait dire à un des personnages de l'*Étape*: «l'histoire, c'est l'école du doute. Elle aura été un des grands poisons intellectuels du dix-neuvième siècle . . . ». C'est vrai, et le contraire l'est aussi. On pourrait dire aussi bien qu'on doit avoir confiance dans tout ce qui peut donner un sens plus exact de la complexité des choses et de l'instabilité des jugements humains. La bonne méthode en cela est question de dosage, de tact . . . et de manuel.

III.

Mais nos contemporains ne se contentent pas de mettre en cause les résultats de l'investigation historique, ils dénoncent l'immoralité foncière d'une science qui «donne des exemples de tout» et «justifie ce que l'on veut». Il s'agit en réalité d'une optique différente. L'historien énumère les faits, les classe, les intègre dans une évolution, le moraliste les juge. Le même homme peut cumuler des deux fonctions, elles restent cependant distinctes.

On a remarqué d'ailleurs que l'historien de métier est volontiers pessimiste. Il n'est pas pressé de souscrire à une morale affirmant la bonté foncière de l'homme, alors que l'histoire de l'humanité donne un bilan plutôt décevant. Le 19^e siècle a engendré cette confusion fatale du progrès technique et du progrès moral; le 20^e s'en libère.

Est-ce ce pessimisme qui explique le tour d'esprit conservateur de tant d'historiens? On pourrait sans doute déceler des affinités naturelles et profondes entre les deux ordres de faits, mais il ne faut pas se dissimuler qu'on va ainsi droit au-devant d'une nouvelle accusation: Les conservateurs n'attendent-ils pas de l'histoire un secours utile pour les thèses qui leur sont chères? Cet enseignement aurait-il pour rôle essentiel d'y apporter un fondement scientifique? On aurait mauvaise grâce à ne pas reconnaître un certain bien-fondé à ces considérations. Encore faut-il pousser l'impartialité jusqu'au bout et dire que les «progressistes» ont engagé et engagé à leur tour des textes

historiques qui n'ont pas été écrits à cet effet. Pendant la révolution française Jacobins et modérés ont invoqué à tour de rôle Rome et Athènes pour en célébrer les vertus civiles et guerrières, en réalité pour y puiser des arguments en faveur de l'idéologie politique. Karl Marx n'a nullement ignoré l'histoire; elle lui a été d'un appui précieux. Si les rois de Prusse et leurs chanceliers — de droite — ont confisqué l'histoire et l'ont fait servir à leurs intérêts matérialistes les Bonaparte, hommes de gauche, n'en ont pas usé autrement.

Et nous voilà amenés à toucher un mot de l'histoire militaire qu'il ne faudrait pas confondre avec l'histoire — batailles, et sur laquelle on a lu de justes remarques dans ces mêmes colonnes.* On ne saurait demander à l'historien de négliger ou d'écarter des faits qui, pour être déplorablement n'en sont pas moins impérieux. L'histoire est tragédie, dit l'auteur de *l'Essai sur l'accélération de l'histoire*. Le savant et le maître qui voudraient échapper à cette obligation donneraient aussitôt dans un autre défaut: fausser l'explication historique. Craindra-t-on qu'on ne devienne guerrier en lisant les *Commentaires* de César? Se ferait-on révolutionnaire en étudiant les textes de la Grande Révolution? Dans un passage des *Essais* Montaigne félicite un parent de Catherine de Médicis d'avoir fait choix, pour livre de chevet, des *Commentaires*. «Ce devrait être, dit-il, le bréviaire de tout homme de guerre.» (d'après A. Gide: Deux interviews imaginaires, 1947). Le sage Montaigne comme principal témoin à décharge dans le procès institué contre César- Et le général Bonaparte se délectant de *Werther* n'est pas un contre-argument.

Il en va autrement des livres d'histoire flamboyants qui chantent la gloire bruyante des conquérants et dont l'allure chauvine entretient les vieilles querelles et en suscite de nouvelles. Nous en avons vu qui sont supprimés aujourd'hui. Combien en reste-t-il à détruire? Combien y en a-t-il qui, sans être proprement bellicistes, se contentent de flatter la vanité nationale et l'orgueil patriotique. Ils ont, grâce à leur aspect scientifique, surtout contribué à faire naître cette opinion que l'histoire est le fourrier de la guerre et que la classe d'histoire est le principal obstacle à l'éducation pour la compréhension internationale. Accusation grave et accablante et dont il est difficile de ne pas reconnaître la justesse. Toutefois il sera permis de répondre que l'histoire à proprement parler n'y est pour rien. Le coupable qu'on veut désigner c'est bien plutôt l'historien, celui qui rend compte des événements dans un esprit tendancieux, nourri de préjugés nationaux.

* E. Probst: L'histoire militaire, ferment du nationalisme? *Journal des Professeurs*, avril 1949.

Nous voudrions cependant essayer d'ajouter quelques considérations à cette question préoccupante. N'est-ce pas faire trop d'honneur à l'histoire, cette «petite science conjecturale» que de l'associer si largement à l'œuvre de destruction collective dont notre âge donne le triste spectacle. Brûler les manuels d'histoire pour arriver à enrayer les guerres se justifierait si, hélas! on était sûr d'avoir mis la main sur le véritable coupable. L'économie, la finance, la physique, la chimie (toutes branches d'enseignement) ne sont pas des sciences de tout repos. La bombe atomique n'a pas été inventée par un rat d'archives, ni la superbombe. En une page profonde de son analyse du 19^e siècle Daniel Halévy parle du «physicien inventeur de machines» et le rend responsable de la «dissonance» qu'il perçoit dans les activités européennes du siècle. «C'est lui, révolutionnaire sans phrases, qui va précipiter le siècle.» Si nous suivons les progrès dans l'art du massacre l'historien fera toujours piètre figure à côté du «physicien».

A cette crainte de l'Histoire, en tant que mauvaise conseillère, s'opposent par bonheur, de nos jours, les efforts de l'U.N.E.S.C.O. qui vient de proposer au monde une réforme généralisée des programmes officiels. Elle a franchement abordé la question du «Manuel d'histoire démocratique, pacifique et supranational» qu'un de nos collègues a appelé de ses vœux.* Et l'U.N.E.S.C.O. est si peu l'ennemie de l'histoire qu'elle a bien soin de faire appel à la méthode des historiens pour amorcer son œuvre d'internationalisation des sciences. Dans ces conditions comment s'imaginer que l'étude du passé puisse porter préjudice à une connaissance plus intime de l'esprit européen, donc de l'Europe. Nous ne voyons pas par quel autre moyen que l'histoire nous pourrions en prendre conscience.

Joseph GOEDERT.

* T. Bourg: Plainte contre les manuels d'histoire . . . Journal des Professeurs, mars 1948.

Défense de l'Histoire.

Décidément, l'histoire a une mauvaise presse à une époque où les jeunes générations se trouvent devant la tâche de créer une Europe nouvelle, basée sur la solidarité culturelle et économique de ses peuples, et que des penseurs plus hardis envisagent même comme la première étape vers un gouvernement mondial. On reproche généralement aux historiens de perpétuer les souvenirs des conflits internationaux du passé, de fomenter le chauvinisme national, d'aggraver les difficultés des problèmes présents par l'évocation de rancunes des siècles passés, en un mot de ne pas atteindre une impartialité sereine, une objectivité parfaite à élucider les causes du malaise présent pour en trouver des remèdes appropriés.

Constatons d'abord un fait important. Le terme d'histoire évoque pour beaucoup de gens un manuel scolaire, arrangé tant bien que mal, approuvé par des autorités scolaires soucieuses de présenter le régime actuel d'un pays déterminé comme parfaitement conforme aux traditions et aux aspirations nationales. Heureusement le temps où les trois quarts des pages de ces livres étaient consacrées aux récits de guerres sont passés, l'impartialité des manuels scolaires n'est toutefois pas encore réalisée. L'Unesco considère avec raison le problème de l'enseignement de l'histoire comme un des plus ardues pour l'éducation de la jeunesse contemporaine dans un sens européen. Or tout professeur d'une science quelconque doit montrer à ses élèves que la matière qu'il enseigne dépasse le cadre d'un manuel scolaire, qu'elle n'est pas une simple branche d'enseignement qu'on pourrait remplacer à la rigueur par une autre d'utilité plus immédiate pour des élèves qui n'ont pas l'intention de faire des études supérieures, mais qu'elle est un domaine de la vie culturelle, une activité intellectuelle désintéressée qui correspond à un besoin de l'esprit humain en général, même si elle n'intéresse pas tout individu. Au début de sa carrière politique alors que son bagage scolaire était bien mince, Abraham Lincoln réclamait pour les enfants des écoles primaires l'enseignement de l'histoire nationale, afin qu'ils pussent apprécier à leur juste valeur leurs droits de futurs citoyens américains. L'histoire universelle enseignée par un professeur qui ne se soucie pas exclusivement d'achever un programme montrera aux élèves la formation des grandes valeurs permanentes de notre civilisation occidentale.

Naturellement ce serait donner à nos collégiens une image bien fautive du passé que d'omettre simplement les récits des guerres, selon le désir des pacifistes radicaux. Chargeons-nous résolument de la tâche beaucoup plus difficile de leur montrer que la plupart des guerres qui ont ensanglanté le monde auraient pu être évitées si les hommes au pouvoir avaient montré plus de compréhension pour les vraies et durables intérêts de leurs peuples et leur solidarité culturelle, et surtout s'ils avaient montré un plus haut degré de respect pour la personne humaine en appliquant les préceptes de la morale aussi aux problèmes internationaux, ou plus simplement envisagé les piètres résultats même de guerres victorieuses. Plusieurs auteurs d'études sur le pacifisme ont dressé des listes de guerres qui n'ont pas eu lieu; aux professeurs de montrer à leurs élèves ces exemples d'hommes d'Etat conscients de leurs responsabilités et dont les principes et les doctrines sont demeurés trop oubliés. Les générations futures devront comprendre par des exemples concrets à l'appui que la guerre n'est pas une fatalité inévitable.

A la fin de la guerre de la succession d'Espagne, l'abbé de Saint-Pierre se fit l'apôtre du pacifisme; son ouvrage fut analysé aussi dans un journal luxembourgeois de l'époque. On sait que le traité de Bâle entre la France et la Prusse inspira à Kant son étude sur les conditions d'une paix perpétuelle. Quand la question du Luxembourg fut résolue à Londres en mai 1867, l'opinion publique dans toute l'Europe était convaincue que notre continent jouirait, sinon de la paix perpétuelle, du moins d'une longue époque de paix, puisque les hommes d'Etat des grandes puissances avaient démontré par un exemple précis que des problèmes internationaux très compliqués pouvaient être résolus sans recours aux armes. Nos contemporains ont connu les espérances trop hâtives provoquées par les accords de Locarno et le pacte Briand-Kellog. A côté des sentiments de chauvinisme et des tendances impérialistes qu'on trouve dans l'histoire de tous les peuples, il convient de ne pas oublier ces aspirations généreuses vers un idéal de solidarité internationale, ces courants de l'opinion publique en faveur d'une entente entre hommes de bonne volonté que les autorités gouvernementales ont trop souvent ignorés ou méprisés. Pourquoi ne pas relever dans un cours d'histoire ces «occasions manquées», pour employer un terme banal, et dégager nettement les responsabilités d'hommes au pouvoir qui ont déclenché des conflits que les peuples n'approuvaient nullement, tant que l'opinion publique n'était pas égarée par une propagande fallacieuse?

Aujourd'hui surtout, l'idée de paix est liée bien étroitement à celle d'entente entre nations, de confédération européenne sous l'une ou l'autre forme. Très nombreuses sont les occasions de montrer qu'il n'existe dans l'histoire ni amitiés, ni querelles héréditaires entre

nations, que des antagonismes aujourd'hui très violents sont parfois de date relativement récente et succèdent même dans certains cas à des époques de sympathie et de collaboration culturelle fort étroites. L'histoire du 18^e siècle, quand l'académie de Berlin offrit un prix à l'auteur du meilleur mémoire sur les raisons de la diffusion de la langue française dans toute l'Europe, est particulièrement riche en exemples de cette espèce. Sans idéaliser le moyen âge à la manière des poètes romantiques, le professeur peut montrer aux élèves le sentiment de l'unité européenne qui animait l'élite intellectuelle d'une époque qui ne disposait que de moyens rudimentaires pour la collaboration culturelle et les échanges internationaux en général. Le problème des réfugiés politiques étant d'une si brûlante actualité, il convient de montrer aussi le rôle que des émigrés français de 1684 et de 1789 ont joué dans la vie culturelle et économique de l'Allemagne, de la Russie, celui des émigrés allemands de 1848 dans le développement des États-Unis. La philosophie de l'histoire de l'Anglais Toynbee est basée sur le principe fondamental que l'histoire de tous les peuples d'Europe forme un tout, que l'étude du passé d'une nation particulière est incomplète tant qu'on n'envisage pas ses échanges culturels avec les autres.

Quelques études récentes d'historiens français ont montré l'influence de la révolution de 1789 sur le mouvement des idées politiques en Allemagne et en Angleterre. Il est banal de dire que tous les courants de la pensée humaine se sont répandus au delà des frontières de leur pays d'origine et ne peuvent être étudiés en vase clos. Les principes de la monarchie de droit divin aussi bien que ceux de l'absolutisme éclairé, les idées de Rousseau et de Voltaire qui ont inspiré la déclaration des droits de l'homme ont fait leur chemin à travers la plus grande partie de l'Europe, les coalitions monarchiques contre la France républicaine n'ont pu arrêter l'influence de ces principes sur la formation des États modernes. Nos élèves comprendront par des exemples concrets que l'Europe n'est pas une simple notion géographique ni un assemblage d'États, mais une unité culturelle, dont l'histoire, prise en bloc, n'est pas exclusivement une série de guerres interrompues de temps en temps par des périodes de paix plus ou moins longues, mais avant tout une suite d'échanges culturels et d'influences réciproques, que des conflits internationaux ont pu entraver, sans les arrêter. L'oeuvre de Michelet intéresse aujourd'hui plutôt les amis des lettres françaises que les historiens de métier, mais il convient de signaler aux élèves ses idéaux humanitaires, ses efforts en vue d'une entente des peuples; à côté des combats de barricades de 1848, nos manuels oublient trop souvent les aspirations généreuses d'une époque qui a produit dans beaucoup de pays d'Europe des précurseurs d'idées qui sont devenues des problèmes décisifs pour les

hommes d'aujourd'hui. Pour les mêmes raisons, les idées des Saint-Simoniens sur l'entente des peuples méritent d'être mieux connues.

N'oublions surtout pas de signaler à nos collégiens l'existence d'organismes internationaux tels le tribunal d'arbitrage de la Haye qui auraient offert déjà aux hommes d'Etat de 1914 des moyens efficaces à régler des difficultés internationales sans recourir à des mobilisations dès le début des échanges de notes diplomatiques; il convient de montrer aussi à des sceptiques en fait de progrès culturel résultant d'idéologies humanitaires que le monde civilisé d'aujourd'hui dispose déjà de moyens suffisants pour éviter le recours à la force brutale, qui sans doute sont restés trop souvent inefficaces, mais qui peuvent devenir des rouages importants dans une Europe devenue plus consciente de sa solidarité culturelle.

On sait que dans les Etats totalitaires, même les manuels d'arithmétique élémentaire sont devenus des moyens de propagande pour les principes d'un régime politique, de même que des ouvrages de sciences exactes qui n'ont aucun rapport avec des idées politiques ou religieuses. Th.-G. Masaryk a dit que la recherche désintéressée de la vérité, sans idées préconçues est une des plus solides bases de l'entente des peuples. Dans les pays démocratiques, l'enseignement de l'histoire doit dévoiler sans ménagement toutes les fautes commises dans le passé, et montrer en temps les moyens de réaliser un nouvel ordre de choses plus conforme à la raison et à la dignité humaines.

Au début de ses mémoires sur le temps de Louis XIV, Saint-Simon examine en détail les raisons pour et contre son projet de transmettre ses souvenirs à la postérité. Trop souvent les pacifistes radicaux d'aujourd'hui oublient que leurs idées ont eu bien des précurseurs dans d'autres siècles, ils ignorent souvent que nos collégiens ne sont plus obligés comme leurs malheureux aînés d'apprendre par cœur la longue liste des batailles de la guerre de sept ans avec les résultats. Dans l'école moderne, il convient toutefois d'insister davantage sur les facteurs positifs du passé en faveur des aspirations des générations présentes pour leur montrer les chemins qui conduisent à leurs buts.

Alphonse SPRUNCK

La géométrie descriptive en II^e.

En géométrie descriptive surtout, les débuts sont difficiles. L'obstacle principal réside dans le manque d'intuition dans l'espace. Plus d'un élève réputé fort en maths perd ses forces — à l'instar d'Antée — quand il quitte le sol ferme de la géométrie plane pour construire dans l'espace à trois dimensions. Il est incapable de lire une épure, de restituer dans l'espace ce que l'œil aperçoit dans les projections. Blessé dans son amour-propre de bon élève, il prend en grippe la géométrie de Monge, et peut-être la détestera pour toute sa vie.

Comment nous y prendre pour faire aimer cette science aux futurs mathématiciens, architectes et ingénieurs? Rassurons dès l'abord nos élèves en leur disant que rares sont les hommes qui par nature ont une intuition spatiale bien développée, que les autres voient péniblement en relief et qu'ils doivent faire progressivement l'éducation de leur œil. C'est à nous de les aider; le meilleur manuel, les plus belles épures n'y parviendront guère. Le succès dépend en grande partie de l'adresse avec laquelle nous saurons manier des moyens de fortune (baguettes, équerres, cartons) pour matérialiser les droites et les plans. Souvent la moindre chique-naude, un rien suffit pour que surgisse devant l'œil mental de l'élève la figure voulue. Entraînons les débutants à mesurer dans leur épure les cotes à l'aide du crayon et à les porter sur les verticales. Forçons-les de cette manière à ne voir dans les 2 projections qu'une seule figure spatiale: c'est cet effort d'abstraction qui compte. Recourons à des figures explicatives en perspective rapide, montrons des modèles, engageons les élèves à en construire eux-mêmes en carton ou en papier dès que le problème est plus compliqué.

Et pour vaincre les dernières récalcitrances n'hésitons pas à faire appel à des anaglyphes, à ces dessins en rouge et vert qui, regardés à travers un lorgnon sélecteur, font surgir les corps géométriques en une vision très frappante. Maint élève jette des cris d'émerveillement quand brusquement le solide avance ses arêtes, quand il plane au-dessus de la feuille, modèle à la fois idéal et matériel. Utilisons surtout ces anaglyphes pour vérifier, après coup, si les élèves ont bien saisi l'explication d'une figure spatiale, si l'image qu'ils s'en étaient faite était exacte ou erronée.

Par tous ces moyens, tendons au but principal en géométrie descriptive: Apprendre à voir et à construire dans l'espace les yeux fermés. C'est cet exercice, analogue au calcul mental, que Gauss a qualifié de «saine nourriture pour vivifier le véritable esprit géométrique».

Il faut se demander, pourquoi c'est le cours de géométrie descriptive qui pâtit de cette inaptitude; on pourrait croire que la géométrie dans l'espace dût en être atteinte au même degré. Nous voici à la question brûlante du problème en géométrie déjà mise en évidence dans l'article de M. Jos. Bisdorff.* Avouons-le, nos élèves sont accoutumés à la douce monotonie d'une géométrie de théorèmes et aux efforts de mémoire fournis la veille des compositions. Ils font nombre de problèmes sur le cubage et le mesurage des prismes, cylindres et cônes, mais ce sont plutôt des problèmes de calcul ou d'algèbre, de mise en équation et d'élimination n'ayant pas trait aux théorèmes du V^e livre. Toutefois la résolution du moindre problème sur le quadrilatère gauche, les transversales, le tétraèdre etc. serait plus profitable à un élève de la section latine B que le fatras des corollaires et réciproques démontrées par réduction à l'absurde. Démonstrons donc les théorèmes importants, condensons-les dans une formule lapidaire et profitons du gain de temps pour émailler notre cours de problèmes — naturellement gradués — qui seuls constituent la pierre de touche en géométrie.

Nous avons ainsi l'occasion de faire sentir aux élèves que la résolution d'un tel problème comprend 2 parties: la solution théorique dans l'espace, et l'exécution graphique en projection sur la feuille de dessin. Que pour mener à bonne fin un problème spatial, il faut connaître la géométrie descriptive, mais que d'autre part, celle-ci ne tient pas uniquement dans «l'algorithme» de Monge, dans les constructions fondamentales (détermination et intersection de 2 plans, point de percée d'une droite et d'un plan, normales, vraie grandeur), problèmes qui se répètent toujours dans les épures. Insistons: l'essentiel c'est le raisonnement dans l'espace. Inculquons à nos débutants le précepte de Hachette, disciple de Monge: «Avant que la main puisse exécuter la construction graphique, il faut avoir résolu le problème dans l'espace». La solution dans l'espace est le fil rouge qui doit guider le maître dans l'exposition d'un problème et l'élève dans le tracé de l'épure. Il faut y insister même au début, dans les premiers mois, où l'on procède à l'assimilation de la terminologie et à l'apprentissage des quelques procédés graphiques que l'élève doit posséder une fois pour toutes.

* Voir J. Bisdorff: «Réflexions sur une réforme de l'enseignement de la Géométrie». (Journal des Professeurs 1949).

Voici quelques indications. Ne posons jamais dans un devoir des problèmes traités dans le livre ou le cahier et que l'élève pourrait reproduire en se fiant uniquement à sa mémoire. Il n'apprendrait rien. Variions toujours les données, échangeons p. ex. horizontal et frontal, donnons un cas particulier. Pour empêcher que les trop malicieux ne ramènent le problème à un type vu en classe et appris par cœur, imposons les données (points, droites) par des coordonnées (abscisse, éloignement, cote). Le professeur qui prépare ainsi ses questions, peut en soupeser les difficultés; le temps y consacré, il le rattrape largement aux corrections. Car corriger des épures, dédales inextricables de traits gros ou fins, continus ou ponctués, lardées de taches et de ratures est la corvée des corvées.

En considérant la géométrie descriptive sous ce point de vue de l'espace, nous affranchissons l'élève de sa misérable condition d'être rivé au plan à 2 dimensions pour le pourvoir du regard de l'oiseau qui voit la charpente en survol. Il n'est plus accablé par la diversité des problèmes, car il les ramène tous à quelques principes peu nombreux, il fait appel au raisonnement et non plus à la mémoire. Si nous atteignons ce but, notre cours aura porté ses fruits et la science deviendra attrayante. Nous pouvons traiter bien des choses intéressantes qui sont cataloguées sous les rubriques les plus diverses: Rattacher le tracé des ombres aux points de percée d'une droite et d'un plan, déduire des relations entre le rabattement et la projection d'une figure plane la notion projective de l'affinité et appliquer celle-ci, par ricochet, à la construction de l'ellipse. N'oublions pas ici de rendre hommage à notre compatriote J. B. Brasseur, en utilisant à bon escient les plans bissecteurs, outil puissant dont il a doté la géométrie de Monge. Fortifions la vision spatiale par des exercices de «vu et caché». Montrons comment par l'application répétée des problèmes fondamentaux (normale, vraie grandeur) on construit un polyèdre. Consacrons une leçon à l'harmonie des polyèdres réguliers, des corps de Platon.

Ce qui rend encore difficile l'accès de la géométrie descriptive, c'est sa langue et sa terminologie vieillie. Citons F. G. M., qui dans ses admirables «Exercices» se plaint «des interminables circonlocutions auxquelles il faut recourir, p. ex. projection horizontale d'une horizontale, ligne de plus grande pente d'un plan par rapport au plan horizontal. L'exposition gagnerait en concision et par suite en intérêt, si l'on arrivait à supprimer les longues périphrases en utilisant quelques mots conventionnels bien choisis». Quiconque a essayé de décrire une figure spatiale compliquée sait que cela est extrêmement difficile. Quand on ne dispose pas d'une gamme de termes précis et qu'on doit utiliser des périphrases, on risque de débiter un

galimatias qui éteint la lueur de l'intérêt dans l'œil de l'élève, qui l'ennuie au lieu de l'éclairer.

L'élève qui apprend dans le courant de 6 semaines la nomenclature des droites et des plans, est souvent en butte à des confusions p. ex. trace et projection, verticale et frontale. Pour ne pas aggraver ces difficultés, gardons-nous d'abuser des termes à double signification: trace, intersection, rabattement, plan vertical. Les manuels français viennent d'adopter «plan frontal de projection» au lieu de «plan vertical». Du coup, toute la nomenclature devient plus simple puisque la corrélation de langage entre les 2 projections est parfaite. Les pays d'expression allemande (Autriche, Suisse, Wurtemberg), qui au point de vue didactique donnent le ton dans l'enseignement de la géométrie descriptive, ont poussé encore plus loin le souci de la symétrie. Ils remplacent partout «horizontal» et «frontal» par «premier» et «deuxième». Par «première projetante» ils entendent une verticale, par «deuxième projetante» une droite de bout. Je n'hésiterais pas à jeter par dessus bord l'énigmatique droite de bout (orthographe belge: droite debout). Evitons des équivoques en employant «point de percée d'une droite» au lieu de «intersection», «normale à un plan» au lieu de «perpendiculaire», expression réservée aux constructions dans le plan. Ajoutons «ponctuelle» quand il s'agit de la trace d'une droite, simplifions telle ou telle règle en substituant à «vertical et de bout» le terme unique «projetant».

Que dire encore de la notation? Qu'elle a changé beaucoup depuis Monge et Olivier, qu'elle est différente d'un pays à l'autre, d'un auteur à l'autre. Personnellement j'incline vers celle de W. Fiedler (1832-1912), professeur à Zurich, qui a inauguré la période projective en géométrie descriptive. D'après lui, une bonne notation doit être simple, distinctive (point-droite-plan) et suggestive ou parlante (droite d, frontale f, point P). Par conséquent, il réserve aux points et aux droites les majuscules et minuscules latines, aux plans et aux angles les majuscules et minuscules grecques. La projection horizontale est affectué d'un accent, la frontale de deux. A cause de ses propriétés distinctives et suggestives cette notation rend l'épure bien lisible et elle permet de condenser dans quelques lignes l'explication des constructions effectuées. Ainsi: plan $a \times b$ désigne le plan déterminé par les 2 droites concourantes a et b; $n \perp h'$ signifie que la projection horizontale de la normale est perpendiculaire à la projection horizontale de l'horizontale.

Le programme de la II^e prévoit outre la méthode de Monge celle des plans cotés. Donnons-en les principes et résolvons les problèmes fondamentaux, mais ne courons pas deux lièvres à la fois. Rappelons-nous la célèbre boutade de Salkowsky: «Die kotierte

Normalprojektion ist deshalb so einfach, weil man damit aufhört, wenn sie kompliziert wird». Concentrons-nous sur la méthode la plus importante, celle de Monge. C'est la tâche des Cours Supérieurs et de l'Université de traiter tous les aspects de la géométrie descriptive: la représentation des surfaces, l'axonométrie, les perspectives linéaire et cavalière.

La réforme du programme de la section latine B a pour but de renforcer l'enseignement de la géométrie. Or la géométrie descriptive y est traitée en parente pauvre. Avec toutes les matières entassées dans le nouveau programme de la II^e on peut prendre au maximum pour l'ensemble des branches géométriques (espace et descriptive) la moitié des 5 leçons disponibles. On a donc bel et bien grignoté une demi-leçon sur les modestes deux heures hebdomadaires de l'ancien régime. Pourtant cette science ne mérite pas d'être réduite à la portion congrue, cette science dont les recettes se transmettaient déjà de père en fils dans les guildes des bâtisseurs du Moyen-Age, qui érigée en système par Monge à la veille de la Grande Révolution était un secret militaire et qui aujourd'hui est la langue universelle des ingénieurs. C'est un élément de culture générale. Félix Klein n'a-t-il pas déclaré: «Ist es nicht eine ebenso würdige Aufgabe der Mathematik, richtig zu zeichnen wie die, richtig zu rechnen?» Surtout, ne faisons pas les sourds aux cris d'alarme de nos étudiants-ingénieurs qui répètent que la maigre géométrie descriptive anonnée en II^e ne suffit pas pour suivre à l'Université.

Ne nous en prenons pas à la réforme; elle est excellente dans son ensemble. Mais complétons-là. Ce qui nous manque, c'est la coordination indispensable des cours de descriptive et de dessin géométrique. L'enseignement de la descriptive ne produira tous ses fruits que si la théorie y est complétée par des exercices graphiques judicieusement choisis. C'est dans le cours de dessin, assis sur des bases solides, débarrassé des procédés indignes de calque et de «préfabrication» que nos futurs ingénieurs acquièrent le goût et le sens des constructions, qualités aussi importantes que l'adresse de la main et la connaissance parfaite du tracé et du lavis.

Rétablissons donc en II^e les 2 leçons de dessin d'avant-guerre et confions ce cours au titulaire de la géométrie descriptive.

Telles sont nos modestes revendications.

Lucien KIEFFER.

Das Luxemburgische in den Mittelschulen.

Kaum aus der Taufe gehoben, ist unser luxemburgischer Unterricht bereits in eine schiefe Lage geraten. Die Berechtigung des Luxemburgischen als Unterrichtsfach in der Mittelschule wird vielerseits und nicht ohne Grund heftig angefochten. Ich greife diese kitschliche Frage nicht wieder auf. Über Prinzipien läßt sich trefflich streiten. Aber dabei vergißt man allzuleicht die handgreiflichen Forderungen des Tages.

Überhaupt ist die Frage, glaube ich, schlecht gestellt. Das Luxemburgische ist leicht in Verruf gekommen, nicht weil es an und für sich unnütz und minderwertig wäre, sondern weil der Unterricht im Luxemburgischen sehr unzulänglich eingerichtet ist.

Zwei große Hemmnisse stellen sich einem ersprießlichen Unterricht im Luxemburgischen in den Weg:

die neue störende Rechtschreibung
das sehr mangelhafte Lesebuch.

Die neue Rechtschreibung mag wissenschaftlich durchaus einwandfrei sein. Sie ist vielleicht unanfechtbar vom rein logischen Standpunkt aus. Aber sie befremdet, sie macht unnütze Arbeit, sie verwirrt das Auge des Schülers. Es ist sehr unangebracht, den aussichtslosen Streit in endloser Qual weiterzuführen. Die neue Luxemburger Rechtschreibung liegt im Sterben oder ist bereits tot. Fruchtlose Wiederbelebungsversuche, hilfloses Wehklagen, wozu? Das Tote soll man begraben.

Käme doch bald das neue Luxemburger Wörterbuch! Hoffentlich macht das nicht auch noch Sprünge! An das möchten wir uns endlich halten können.

Die zwei Lesehefte: «Lezebuurjer Gedichter a Proosathteker fiir ons Shoulen» sind gut gemeint und schlecht geraten. Vielleicht wurden sie in der Hast der Nachkriegsnöte verfertigt. Vielleicht fehlte die Erfahrung des praktischen Schulmannes. Nur wer vor lebhaften und behenden Schülern einen literarischen Text erklärt und durchgearbeitet hat, weiß zu ermessen, daß für die Schule das Beste gerade gut genug ist. Mittelmäßiges Schrifttum hält dem

stürmischen Andrang junger Herzen nicht stand, verbildet, verblödet, wird löcherig und zerfetzt, hinterläßt einen öden Nachgeschmack. Welches sind die Mängel dieser Hefte?

Sie gewähren keinen Überblick über die Gesamtleistung unserer einheimischen Literatur. Anerkannte Meister der Vergangenheit fehlen gänzlich oder sind unzureichend vertreten. Zeitgenossen herrschen vor in erdrückender Überzahl und oft solche, deren Meisterschaft noch lange nicht unumstritten ist.

Viele Stücke, viel zuviele, sind inhaltsarm, literarisch unbedeutend, haben keinen Bildungswert. Die Schüler kommen nicht auf ihre Rechnung bei dieser mageren Kost.

Zuviele Stücke — Dichtung oder Prosa — sind sprachlich schwerfällig, unecht, unwahr. Angelerntes Deutsch, wörtlich in unsern Dialekt übersetzt, wird sehr miserables Luxemburgisch. Es ist äußerst schwierig, gutes Luxemburgisch zu schreiben.

Die Gedichte und Prosastücke stellen keine Auswahl dar, sondern leider nur, wie der Untertitel angibt, eine Zusammenstellung. Wir vermissen einen wohlgedachten Aufbau, eine sinnvolle Anordnung, eine strenge Auslese.

Nun kommt der schwerwiegendste Einwand: Die Lesestücke vermitteln eine etwas einseitige, unnuancierte, eine zu wirklichkeitsferne, zu dürftige Anschauung vom Luxemburgertum. Wir sollen doch durch die Heimatsprache unsere eigentümliche Wesensart kennen lernen. Die Sprache ist der Spiegel, in dem wir uns besehen. Damit das Bild, das die Schüler vom Luxemburgertum gewinnen sollen, lebenswahr und klar sei, muß die Sprache und das, was die Sprache ausdrückt, wertvoll, gepflegt, umfassend und echt sein. Kein Husarenpatriotismus, keine fadenscheinig glitzernde Geschichtsklitterung aus Melusina, Blanne Jang und Klöppelkrieg, keine Gute-alte-Zeit-Romantik, keine betulich heuchlerische «Landwo'l»-Sentimentalität.

Zu entscheiden allerdings, was zur Luxemburger Eigenart gehört, das ist eine heikle Frage. Das braucht es auch nicht. Es gibt einen sicheren Weg: Um nicht irre zu gehen, um nicht Gefahr zu laufen, ein schiefes Bild zu vermitteln, muß man immer nur das Beste geben. Das ist immer richtig.

Aber die Lesestücke sollen sich nicht engherzig auf das typisch Luxemburgische beschränken, sollen nicht schwerfällig bloß um die einheimischen Kirchtürme sich bewegen. Denn der Luxemburger ist doch vor allem ein Mensch wie andere Menschen. Keine kleinmütige Angst vor Stücken allgemein menschlichen Inhaltes. Die sind beson-

ders vonnöten. Wir müssen die Nase aus dem Schneckenhaus strecken.

Welches ist überhaupt der Zweck und zugleich die Berechtigung des luxemburgischen Sprachunterrichts? Wohl daß die Schüler Land und Leute kennen lernen, daß sie luxemburgisch denken und fühlen lernen. Aber der Hauptvorzug des Luxemburgischen an den zwei unteren Klassen besteht vornehmlich in folgendem: Der Schüler, der voll ursprünglicher Frische und natürlicher Lebendigkeit auf Septima eintritt, mit erwartungsvollen Augen und offenen Sinnen, bereit, eine neue Welt zu erobern, fühlt sich bald zurückgestoßen, ratlos, verstrickt in das bedrohlich Neue und Ungewohnte. Statt gefördert, sieht er sich erdrückt. Latein und das fast alle Fächer beherrschende Französisch hemmen die natürliche Entfaltung seiner mächtig aufkeimenden Persönlichkeit, hindern am so notwendigen Ausdruck. Allmählich entwickelt sich so der bedauernswerte Schülertyp, der das lebendige Interesse, die natürliche Frische verloren hat, der sich in sich selbst verkriecht, weil er behindert ist, in naiver Unbefangenheit selbständig zu reden, zu handeln, aufzubauen. Er wird passiv, seine eigentümlichsten Kräfte schlummern ein, er läßt geduldig den Unterricht über sich ergehen, statt mitzuwirken. In dieser harten Schule der Entsagung dürfte es aber eine fröhlich erfrischende Station geben: der Unterricht im Deutschen und im Luxemburgischen. Hier soll das quecksilbrige Blut sich ausleben, hier das erlebnisshungrige Herz sich satt bekommen, hier der unerschöpfliche Tatendrang ein weites Feld finden. Dies ist die höchste und vornehmste Aufgabe des luxemburgischen Sprachunterrichts: Gemütsbildung, Geistesformung, ganze Erziehung der jungen Persönlichkeit.

Folgende Forderungen müssen erfüllt werden, damit der Unterricht im Luxemburgischen gedeihlich sei:

1. Wir müssen eine einfache, praktische, unangefochtene Rechtschreibung haben.

2. Wir brauchen ein vorzügliches Lesebuch, das der hohen Aufgabe des luxemburgischen Sprachunterrichts vollauf gerecht wird.

3. Das Luxemburgische soll mit dem Deutschunterricht eng verknüpft bleiben. Das ist wichtig besonders für die Auswahl der Stoffgebiete und für selbständige schriftliche und mündliche Arbeiten der Schüler. Derselbe Lehrer soll mit beiden Sprachfächern betraut werden.

4. Der luxemburgische Unterricht in der Mittelschule muß folgerichtig auf dem der Primärschule aufgebaut sein, dessen natürliche Erweiterung er sein muß.

5. Wenn unsere Literatur nicht genügend wertvolle Texte enthält, die dem Verständnis des Jugendalters zugänglich sind — und auch ohnedem — dann sollen ruhig andere Wissensgebiete herangezogen werden. (Wissen ist noch nicht verächtlich geworden, Wissen hat einen starken erzieherischen Wert). Die Septimaner und Sextaner haben einen großen Stoffhunger, der befriedigt sein will. Zuziehliche Stoffgebiete: Geschichte, Folklore, Heimatlandschaft, Luxemburger Gemeinschaft usw. Hierin muß natürlich strenges Maß gehalten werden. Man darf dem Eifer der Spezialisten die Zügel nicht schießen lassen.

6. In einen Anhang des Lesebuches sollen Sprachübungen aufgenommen werden. Es ist sehr wichtig, daß die Sprache von den Schülern selbsttätig gebraucht wird: Stil- und Übersetzungsübungen, Unterschiede zum Deutschen, romanische Lehnwörter. Spracheigentümlichkeiten, Sprichwörter, Sprachgeschichtliches (mit Vorsicht und weiser Beschränkung).

7. Hauptsache ist, daß rasch und klug eine Entscheidung getroffen wird. Wenn das Luxemburgische weiterhin in solch kümmerlichen Verhältnissen fortbestehen muß, geht es unaufhaltsam einem jämmerlichen Ende entgegen zum Überdruß der Schüler, zum Nachteil eines frischen, aktiven Unterrichts, und zum Schaden der Luxemburger Sache.

Wenn nichts zur Rettung unternommen wird, ist es besser, das Luxemburgische wird sofort abgeschafft, als daß es freudlos und unersprößlich weitervegetiert.

Unter welcher erschwerenden Bedingungen und mit welchem fremdlichem Resultat das Luxemburgische heute in unsern Schulen gelehrt wird, wissen nur jene Lehrer, die diesen Unterricht schon selbst erteilt haben. Man spricht nicht gerne davon. Aber es ist eine Last, eine unerquickliche Sache. Und es könnte etwas recht Schönes sein.

An diese Kollegen wende ich mich, an die jungen und an die älteren, und bitte sie, die aufgeworfenen Fragen zu diskutieren, die Vorschläge zu sichten, eigene Erfahrungen vorzulegen, persönliche Anregungen zu geben. Jedesmal, wenn eine dringliche Frage des Unterrichts sich stellt, wäre es wünschenswert, daß spontan eine rege Studiengemeinschaft entstände. Wollen wir nicht diesmal eine solche bilden? Wer will mithelfen? Hauptsache ist, daß etwas getan wird. Das Wie und das Was wird sich bei reiflicher Überlegung schon finden. Schade wäre es, müde und verdrießlich die Hände in den Schoß zu legen.

Marcel ENGEL.

John Bull va à l'école.

Je voudrais m'en tenir à relater quelques particularités frappantes que je viens d'enregistrer en Angleterre dans des écoles moyennes notamment, à l'exclusion toutefois des «technical schools», dont je n'ai visité qu'un nombre très limité.

Ce sont toujours les «grammar-schools», correspondant à peu près à nos lycées classiques, qui accaparent les élèves les plus brillants. Ce qui semble chiffonner beaucoup les directeurs et les maîtres des «modern schools», qui furent mises au monde par l'«Education Act» de 1944 et sont fréquentées par les enfants pendant quatre années seulement (de 11-15). Nombreux sont ceux qui redoublent d'efforts stériles pour singer les méthodes des «grammar-schools», oubliant qu'ils ont des buts tout à fait différents à poursuivre dans leurs écoles *modernes*, qui en réalité ne sont que les anciennes écoles primaires supérieures, remaniées et amplifiées. Ces éducateurs fourvoyés devraient cependant se borner à donner à leurs élèves, dont tous ne sont pas nécessairement des cancren ou des imbéciles, une bonne éducation générale s'inspirant de leurs intérêts et besoins immédiats.

Un jour le directeur d'une «modern school» me reçoit dans son bureau où règne le plus beau désordre. Les fauteuils, les tables et même le plancher sont jonchés d'affiches aux couleurs criardes, annonçant un meeting de boxe qui va mettre aux prises les meilleurs poulains des «secondary schools» de Middlesex («Schools' Amateur Boxing Association»). Ce gentleman solidement bâti, aux allures d'ex-boxeur plutôt que de directeur d'école, me parle uniquement sport. Sa mission principale semble consister à organiser des «sports-meetings» entre les écoles du comté, et l'élève dont il se dit le plus fier est un lourd garçon de 15 ans, le dernier de sa classe, mais champion de boxe dans sa catégorie. Ce manager-directeur n'a pas la moindre prétention de se faire passer pour un directeur de «grammar-school». Les «teachers» eux-mêmes paraissent conscients de leur mission spéciale et se contentent de faire de leurs protégés de jeunes citoyens honnêtes et solidement équipés, destinés qu'ils sont, dès l'âge de 15 ans, à affronter les dures réalités de l'après-guerre.

L'un de ces éducateurs, par exemple, désireux de communiquer aux plus timides des enfants une certaine dose de «self-confidence», et surtout de «self-expression», conduit sa classe d'anglais dans la salle de théâtre, dont sont pourvues toutes les écoles d'Outre-Manche qui se respectent. Là les élèves prennent place au parterre, tandis que le maître s'accroupit au milieu de la scène, devant le rideau qui reste baissé. Ensuite il leur lit un conte d'Andersen. Les enfants écoutent attentivement les péripéties de ce petit récit dramatique et quand la lecture en est terminée, ils se mettent sans tarder à le découper en scènes. Dès qu'ils se sont mis d'accord sur le nombre et le contenu des scènes, le rideau se lève et des volontaires offrent leurs bons services pour jouer ces scènes, dont ils inventent instinctivement le dialogue, tout en jouant. Les mêmes épisodes sont répétés plusieurs fois avec un dialogue qui est constamment corrigé et mis au point sous le coup des critiques et suggestions formulées par les enfants, et cela sous la supervision discrète et bienveillante du maître. Enfin les élèves sont rangés en groupes spéciaux, chargés de rédiger pour la prochaine leçon le texte définitif du dialogue. . . .

Une autre classe, combinant les cours d'histoire et de géographie («Project Method»), proclame les résultats de sa «Public Enquiry into how the Population of Great Britain increased since 1100-1948». Ces recherches que les jeunes élèves viennent de pousser activement pendant des semaines en fonction directe de leurs aptitudes individuelles, ont obtenu un succès vraiment stupéfiant. L'un d'eux préside («chairman») et il invite les divers experts: architecte, médecin, industriel, ingénieur, etc., à donner un aperçu détaillé sur leurs enquêtes respectives.

A côté du «PT» («Physical Training»), les beaux-arts, et surtout la musique, occupent une très large place dans la vie scolaire de ces enfants issus des couches sociales les plus hétérogènes. La plupart des salles de classes à cette même école sont pourvues d'un appareil de TSF, et l'on en fait amplement usage, surtout aux cours des «Civics» («Citizenship») et des «Current Affairs» . . .

De leur côté, les «heads» des «grammar-schools» ne se lassent pas d'établir des rapports très étroits entre leurs écoles et les revendications les plus impérieuses de la vie réelle. Un jour, en pénétrant dans la grande cour d'une «grammar-school», située dans l'«East End» de Londres, je me sens quelque peu intimidé par l'aspect peu séduisant de cette bâtisse maussade et grise, à moitié enveloppée d'un brouillard sale et répugnant. Les professeurs que je rencontre dans le hall portent tous des robes («gowns») impressionnantes. Le directeur, qui est un gentleman accompli et un pédagogue expéri-

menté, m'explique brièvement le fonctionnement de son école. Il insiste particulièrement sur les raisons personnelles pour lesquelles il s'est lui-même chargé du cours des «Civics» et des «Current Affairs» qu'il fait à des bambins de 12 à 13 ans, ainsi qu'aux jeunes gens des classes supérieures. Et il m'emmène dare-dare chez les élèves d'une classe inférieure auxquels il s'apprête justement à parler de la «Police Force» de Londres («Metropolitan Police»). Il va sans dire que ces petits citoyens imberbes, qui voient si souvent les «bobbies» entrer en action dans les quartiers mal famés de l'«East End», s'intéressent vivement à ce sujet et ne manquent pas de bombarder leur directeur des questions les plus diverses, comme celle-ci, par exemple: «Pourquoi les «bobbies» ne portent-ils pas de revolver quand ils sont de service?». La semaine précédente un «sergeant» était même venu dans leur salle de classe pour leur révéler des détails inédits sur les secrets passionnants de son métier de gardien de la Paix. . . .

Le fonctionnement normal de «wood» et de «metal works» (ateliers) dans les «grammar-schools» me paraissait plutôt contradictoire. Mais aux yeux d'un Anglais, qui est «mentally lazy» par tradition et vénère les choses pratiques, le travail manuel doit à son tour trouver sa propre place dans tout système d'éducation digne de ce nom. «The person who has no kind of skill with his hands is as imperfectly prepared for life as one who cannot read», proclame le «Ministry of Education Pamphlet, No 9». En outre, à en croire leurs «teachers», la plupart des élèves qui fournissent le meilleur travail dans les ateliers, sont aussi les plus forts dans les branches «académiques».

Comment enseigne-t-on les langues modernes dans les «grammar-schools?» (Les «secondary modern schools» s'en passent d'ailleurs). Et bien, si la manière ingénieuse et originale dont on fait l'apprentissage de la langue maternelle m'a émerveillé, la méthode anglaise d'enseigner le français et l'allemand m'a le plus souvent déconcerté, pour ne pas dire plus. Même dans les «Private», les «Independent» et les prétentieuses «Experimental Schools», qui se disent les plus «up to date» et coûtent très cher, on apprend ces langues selon des méthodes archaïques et surannées, à peu près comme on étudie chez nous, et ailleurs, le latin et le grec. J'ai constaté, par exemple, que sur cent mots employés dans une leçon de français, où l'on cherchait à expliquer une anecdote marseillaise, quatre-vingts au moins étaient des expressions anglaises. Parfois on a pu admirer, généreusement étalés au tableau noir, de gros et petits péchés, commis contre la grammaire française par les maîtres eux-mêmes. Ces derniers avaient la frousse de parler français, et d'ailleurs ils en étaient le plus souvent incapables. Un jeune professeur de français me raconta un jour que lors de l'examen qu'il devait passer pour

obtenir le «Higher School Certificate», l'équivalent de notre «Examen de Fin d'Études», il avait décroché la mention «avec distinction» («First Honours») en français. Mais quand quelques semaines plus tard il se rendit à Paris, il ne comprenait personne et il était incapable, du moins au début, de se faire comprendre par les Parisiens. L'allemand aussi est le plus souvent enseigné à l'aide de manuels démodés, composés de textes quelconques, émaillés de clichés et suivis d'exercices de traduction. De temps à autre un maître plus entreprenant risque des questions parfois enfantines sur ces textes et alors, sans parler de son accent aussi pittoresque qu'in vraisemblable, il accouche de petits monstres, tel que voici: «Was wissen Sie auch (pour «noch») über das Haus?», et des gaffes analogues sont répétées un bon nombre de fois au cours de la même leçon. . . . Pour remédier à cet état de choses, on fait venir, dans les derniers temps, de jeunes professeurs de France, de Suisse et même d'Allemagne afin de mieux initier les jeunes Anglais aux mystères du français ou de l'allemand, tel qu'on le parle. Cet engouement soudain pour les langues étrangères de la part des Anglais, qui pendant fort longtemps avaient témoigné une indifférence totale à leur égard, leur a été probablement dicté par la faillite de leur traditionnel isolement et par la nécessité dans laquelle ils se trouvent placés dorénavant de voyager davantage sur le Continent et de collaborer avec les nations de l'Europe occidentale («Western Union») sur un pied d'égalité. Je tiens cependant à relever le fait qu'au cours de mon pèlerinage pédagogique d'Outre-Manche j'ai eu plus d'une fois le plaisir d'écouter des dames anglaises donner un cours de français vraiment remarquable. Je n'ai pas encore oublié l'émouvante leçon qu'une jeune Anglaise, licenciée ès-lettres de la Sorbonne, faisait aux élèves d'une «upper-sixth» (première) sur le «Grand Meaulnes» d'Alain Fournier.

Les Écossais attachent encore plus d'importance à l'étude sérieuse des langues étrangères que leurs voisins.

A l'Université de Londres on nous avait généreusement signalé les grandes qualités de l'enseignement écossais, en nous laissant entendre toutefois qu'au point de vue «éducation» les écoles écossaises étaient bien loin de valoir les écoles anglaises. En tout cas, j'ai pu constater sur place qu'en matière de langues vivantes au moins les malins et laborieux gaillards du nord l'emportent de loin sur leurs cousins du sud. C'est ainsi que dans une «Academy» («grammar-school») de la petite ville d'Ayr, non loin de laquelle Robert Burns a vu le jour, des élèves jouèrent une scène de Molière en notre honneur, et cela sans le moindre accent étranger et avec un naturel et un brio qu'on ne trouverait sûrement pas chez nos propres lycéens. En outre, l'un d'eux chantait l'«Erlkönig» dans un alle-

mand remarquablement pur. Les Écossais raffolent de la musique et de la chorégraphie, et c'était un grand plaisir pour les yeux que de voir les jeunes couples d'une école mixte de Glasgow exécuter des danses nationales avec un rythme endiablé. . . .

Quant au latin, j'ai noté peu de particularités dans l'étude de cette langue qui occupe une place bien plus respectable aux programmes des «grammar-schools» qu'on ne le suppose généralement sur le Continent. Dans une de ces écoles pour jeunes filles, où j'avais eu la chance d'assister, une semaine avant les fêtes de Noël, au plus impressionnant «Carol Singing» que l'on puisse rêver, les enfants répondaient couramment en latin aux questions qu'on leur posait dans une leçon de César. Les pensionnaires d'une excellente «Preparatory School» de la métropole, qui faisaient leur apprentissage en vue de leur entrée éventuelle à Eton, à Westminster ou à Harrow, travaillaient également très dur en latin et en grec. J'ai vu ces figures émaciées, mais résolues, peiner sur des textes difficiles qu'on avait antérieurement donnés aux examens d'admission de ces célèbres «Public Schools». Vous voyez donc que malgré la très grande valeur qu'on attache à la culture physique, aux sports, aux jeux de toute sorte, ainsi qu'aux multiples problèmes de l'éducation des enfants, on travaille souvent fort sérieusement dans les écoles d'Outre-Manche.

Depuis la guerre l'étude de la grammaire anglaise, qui avait été si longtemps la risée des professeurs «éclairés» et modernes, commence à rentrer dans ses droits légitimes dans la majorité des «grammar-schools». Souvent une heure par semaine est consacrée à des analyses grammaticales et à des exercices de syntaxe. Dans une bonne «grammar-school for girls» de Harrow la même dame, qui pendant une leçon entière avait dépensé toute son énergie à inculquer des notions de grammaire à de jeunes cervaux récalcitrants, et cela à l'aide du tableau noir et de morceaux de craie aux couleurs voyantes («visual aids»), faisait un peu plus tard un cours de logique («Clear Thinking») aux jeunes filles des classes supérieures. Elle basait son exposé sur des extraits de discours ou d'écrits d'hommes célèbres, susceptibles de concentrer l'attention de ses jeunes protégées intellectuelles sur des sophismes qui s'étaient glissés dans ces passages, intentionnellement ou non, sans avoir été toujours dépiqués par l'auditeur ou le lecteur candide ou inexpérimenté. Des articles de journaux leur fournissaient également des spécimens étonnants de parti pris, de bourrage de crâne, et même de mauvaise foi. Plusieurs périodiques anglais impriment d'ailleurs une rubrique spéciale à ce sujet, intitulée par exemple «So They Say . . . » dans le «New Statesman», ou «Homo Sapiens» dans le «Leader».

Bien des choses bizarres m'intriguaient lors des visites que je faisais à de modestes écoles rurales d'Ecosse, et surtout du Warwickshire. C'est ainsi que les enfants de quelques fermes isolées se rendent chaque jour à l'école au moyen d'un taxi que les autorités locales sont tenues de mettre gratuitement à leur disposition, conformément aux stipulations de l'«Education Act» de 1944, étant donné que ces gosses ne disposent pas d'autre moyen de transport. Les élèves d'une école, située dans le voisinage de Stratford-upon-Avon, sont à leur tour obligés de traverser le cimetière, qui est planté de saules pleureurs nostalgiques, pour atteindre l'unique salle de classe dont dispose le bâtiment rustique. Sur ma remarque que le chemin de l'école ne pouvait pas manquer d'initier les enfants de bonne heure aux mystères de la vie, la maîtresse se mit à rire à belles dents . . . Quel ne fut pas mon étonnement quand à mon entrée dans la vieille église, roupillant paisiblement à deux pas de là, mon regard fut attiré par un écriteau qui révélait en lettres gothiques qu'ici même les parents de William Shakespeare furent unis pour la vie . . .

Il va sans dire qu'il existe également de curieuses analogies entre certaines coutumes de la vie scolaire anglaise et celles de chez nous. Une après-midi, par exemple, en visitant une «grammar-school» de Londres, j'assistais à une petite conférence des professeurs qui avait été convoquée d'urgence pendant la récréation de 3 heures. Dès que le «Head» eut terminé son exposé sur une question de discipline, il se vit littéralement cribler de questions jaillissant de tous les côtés, et cette attaque redoubla d'intensité au moment même où la sonnerie se mit à signaler avec une persistance énervante que les gosses venaient de rentrer dans leurs salles de classe et réclamaient la suite de leur repas intellectuel de l'après-midi. . . Un quart d'heure plus tard le directeur parvint enfin à se lever de son fauteuil en esquissant un petit sourire malicieux, et l'on se dirigea à pas lents vers la marmaille de plus en plus déchainée. . . .

De même, en écoutant les élèves de l'«upper-sixth» de la Westminster School traduire cahin-caha une belle ode d'Horace, je me suis mis à rêver des jours lointains d'après-guerre (1921), quand les chefs-d'œuvre de la langue latine nous causaient le même mélange de joie et de désespoir qu'à ces beaux spécimens de l'aristocratie anglaise en l'an 1949. . . . Mais voici que les coups sonores et mâles de Big Ben annoncent la fin de la leçon, tout en rompant cruellement le charme de ma rêverie. . . . «Heureusement que nous ayons encore le latin pour maintenir le niveau de nos études moyennes», me confie le vénérable professeur, en me serrant la main.

Quelques minutes plus tard nous descendons le «quadrangle» de la vieille «Public School», dont une aile fut sérieusement endomma-

gée durant le grand «Blitz». Le secrétaire qui nous escorte jusqu'à la sortie de l'école nous apprend que tout à l'heure un lord a fait réserver une place à la Westminster School pour son fils, à peine âgé d'un an. . . .

En traversant Parliament Street en direction de Whitehall, je médite sur toutes les belles choses que je viens d'admirer ici et dernièrement encore à Eton et à Harrow, et je saisis maintenant pourquoi les Anglais sont si fiers de leurs grands «Public Schools» qu'ils ne pourraient jamais utiliser comme article d'exportation, même à l'intention de leurs richissimes cousins et alliés du Nouveau Monde. . .

Arny NIMAX.

Il n'y a pas grand profit à se laisser aller trop vite à ses goûts. La véritable instruction est celle qui vous dépayse. Mais un âge vient où il importe plus de s'affirmer que de s'instruire. Quelle force aurait alors celui qui ne **ferait semblant** de rien !

. et je ne savais pas encore bien, alors, combien il sied de se défier de ce qui vous flatte et que cela seul vous éduque vraiment, qui vous contrarie.

(André Gide. Journal)

*

You can't imagine what a thrill it is to read the Odyssey in the original. It makes you feel as if you only had to get on tiptoe and stretch out your hands to touch the stars.

(Somerset Maugham, *The Razor's Edge*)

Das muß du als Knabe leiden.
Daß dich die Schule tüchtig reckt,
Die alten Sprachen sind die Scheiden,
Darin das Messer des Geistes steckt.

Goethe.

A propos de la Réforme de l'Enseignement en France.

A peine le projet de Réforme de Monsieur Yvon Delbos, ministre de l'Éducation Nationale en France, a-t-il été soumis à ses services qu'il y a eu une grande levée de boucliers contre le projet. Les critiques pleuvent de tous les côtés: les instituteurs de l'enseignement primaire, les professeurs du secondaire, les défenseurs de l'enseignement technique, les parents aussi s'en prennent à des questions de détail; les membres de la Commission Langevin-Wallon (Commission qui avait élaboré en 1945 le projet de réforme) estiment que le projet ministériel trahit l'esprit même de l'œuvre de cette commission.

Nos informations sont trop limitées pour que nous puissions comparer de près les deux projets et ce travail d'ailleurs ne présenterait pas pour nous l'intérêt qu'il a pour les Français. Mais projet Langevin, projet Delbos, critiques, protestations ont au moins l'avantage de mettre en évidence la complexité des problèmes que pose l'enseignement à l'heure actuelle et l'intérêt que suscitent ces problèmes.

Je voudrais examiner quelques points seulement de la réforme projetée qui doivent nous intéresser, nous, au même point que les Français. La réforme est devenue, en effet, une nécessité impérieuse si l'enseignement veut encore tenir compte à la fois de l'intérêt de l'individu et de l'intérêt de la société à laquelle il appartient. Depuis les travaux d'Alfred Binet, au début du siècle, quantité de savants se sont occupés de la psychologie particulière de l'enfant, et tous les champions de l'éducation nouvelle de lancer les slogans: place à l'enfant ... l'enfant est roi dans l'école ... l'enfant doit être le centre autour duquel s'organise toute la vie scolaire. Tout cela est fort bien et il était nécessaire d'accorder à l'enfant une certaine autonomie et de s'adapter à sa mentalité d'enfant, plutôt que de le considérer comme un adulte en miniature, ayant les mêmes réactions que les adultes, auxquels il devait néanmoins se soumettre, parce qu'il était le moins fort. Malheureusement pour les généreux défenseurs de la liberté intégrale de l'enfant, notre siècle, qu'on a appelé parfois le siècle de l'enfant, est devenu aussi le siècle de la technique. Il en est résulté des bouleversements profonds et depuis 1920 l'évolution économique et l'évolution sociale ont été si rapides qu'il peut paraître

paradoxal sinon de vouloir concilier les exigences individuelles et les exigences de la société, du moins de vouloir subordonner les secondes aux premières.

Une des conséquences de l'évolution économique contemporaine, c'est l'accroissement numérique des élèves de l'enseignement secondaire qui, d'après le Bureau international d'Éducation, est un fait constaté dans la plupart des pays de l'Europe aussi bien que dans les États-Unis. Il serait probablement impossible et d'ailleurs profondément injuste que de vouloir freiner ce mouvement et d'opposer d'autres barrières à l'accès des lycées et des facultés que les insuffisances intellectuelles des élèves. Tous les efforts des réformateurs en France tendent au contraire à faciliter l'avènement de tous les enfants à tous les genres d'études. Dans un discours prononcé au congrès de la Ligue de l'Enseignement, en juillet 1949, le président Edouard Herriot a donné cette définition de la démocratie: « ... pour moi qui vous parle, une démocratie c'est un régime où l'enfant, parti du degré le plus bas, peut s'élever au degré le plus haut s'il y est porté par sa volonté, son intelligence et son savoir ». L'un et l'autre projet de la réforme en France définissent d'ailleurs d'une façon analogue l'un des buts de l'enseignement. Or, la condition indispensable pour la réalisation de ce but, c'est que les études des enfants ne soient pas une charge trop lourde pour les parents. En France l'enseignement du second degré est gratuit et pourtant, dans l'enseignement supérieur, 2% seulement des étudiants sont fils ou filles d'ouvriers ou de petits cultivateurs. Chez nous, quoi qu'on en ait dit, les frais trop considérables, même dans l'enseignement secondaire, sont un obstacle et parfois le seul obstacle arrêtant le cours normal des études pour des enfants doués. Dans nos lycées, la sélection reste essentiellement une sélection sociale. Au lycée de jeunes filles d'Esch-sur-Alzette, il est constant que d'excellentes élèves quittent l'établissement après la III^e, quelquefois déjà après la V^e, pour n'être plus à charge de leurs parents. Mon collègue, Monsieur Tony Bourg, avait proposé dans le Journal de l'Association des professeurs (No 37, Avril 1949, p. 77) de répartir, sous forme de bourses accordées aux élèves intelligents d'origine modeste, le montant du minerval perçu par l'État. Ce serait là au moins un timide commencement pour imiter d'autres pays plus clairvoyants. L'État en effet tire certainement peu de profit de ces économies de bout de chandelle, alors qu'il aurait tout intérêt à recruter dans un milieu plus vaste ses futures classes moyennes et son élite; la concurrence pour les places, à défaut de l'émulation intellectuelle, jouant pour tous, on ne verrait peut-être plus certains élèves des Cours Supérieurs traitant du haut de leur ignorance ceux qui, plus intelligents ou plus travailleurs qu'eux, trouvent utile de montrer de l'intérêt pour les cours et de s'y préparer.

Mais, dira-t-on un enseignement secondaire gratuit doit rendre inextricable le problème qui résulte du nombre sans cesse grandissant de bacheliers et d'universitaires et du nombre limité de places disponibles. Est-il possible de donner sa chance à tout enfant intelligent et travailleur et d'éviter pourtant le chômage intellectuel? La France veut résoudre le problème par la différenciation de l'enseignement et l'orientation scolaire. Elle veut créer des «formes de culture» pour tout le monde. Tous les enfants doivent jouir au départ de conditions égales, l'orientation scolaire opérant une sélection non seulement d'après les connaissances intellectuelles, jugées sur un enseignement de base commun à tous, mais en tenant compte de toutes les possibilités de l'enfant, qu'il s'agisse d'aptitudes au travail manuel, aux arts, aux langues anciennes ou modernes, aux mathématiques ou aux sciences. La différenciation de l'enseignement permet de se plier aux facultés particulières de l'enfant. Actuellement, en France comme chez nous, on accable uniformément les malheureux sous des programmes tout justes à la portée des rares esprits doués pour tout et que ceux-là mêmes ont bien de la peine à assimiler. Nos lycéens évidemment se défendent: c'est ainsi qu'une de nos élèves, très intelligente et très sérieuse pourtant, trouve normal que ses camarades et elle-même trichent en composition dans les matières qui «ne les intéressent absolument pas». Que devient par ailleurs la culture générale que l'enseignement secondaire se flattait de dispenser? Peut-on considérer comme des gens cultivés tous ces bacheliers, fiers du diplôme qu'ils ont décroché, gavés de connaissances confuses, mais sans savoir réel dans aucun domaine. Mieux vaud évidemment rompre carrément avec les habitudes et les traditions, si respectables que les rende leur grand âge, pour se réserver les chances d'avoir des élèves d'une moyenne convenable dans des sections différentes. Il est impossible à l'heure actuelle, même à un homme très cultivé, de tout savoir; il est faux aussi de croire qu'il n'y a qu'une seule forme de culture. La société aurait tout avantage à reconnaître ces faits et à se préparer «des élites» en recourant à la différenciation ou à la spécialisation dès les classes supérieures des lycées. Peut-être arriverait-on même ainsi à mettre d'accord les professeurs, unanimes à reconnaître que les programmes sont trop chargés, mais prêts seulement à rogner sur celui de leurs collègues et toujours sceptiques sur la valeur de formation que peut présenter une matière autre que la leur.

Or, la différenciation des études, pour produire les résultats souhaités, doit aller de pair avec l'orientation scolaire. Le principe de l'orientation a été admis sans grande difficulté, puisqu'il n'y a pas d'autre solution pour garantir le développement harmonieux de l'individu et assurer en même temps sa place dans la société plus

tard. Dans notre enseignement la sélection ne jouait jusqu'à présent que pour les études de latin dans les lycées de jeunes filles. Il vaut la peine de remarquer qu'un groupe de professeurs français, agrégés de grammaire ou de lettres, réclament énergiquement le droit d'opérer ce tri dans tous les lycées, justement pour sauver le latin et écarter d'une discipline ceux qui, sans en tirer pour eux-mêmes aucun profit intellectuel, empêchent les bons élèves d'avancer à une cadence normale. Mais l'orientation scolaire, tout en étant reconnue comme le point essentiel de la réforme, a soulevé néanmoins les objections les plus graves et les plus valables par suite de la différence entre les deux projets. Le projet Langevin prévoyait pour l'orientation le premier cycle du second degré (les classes de VI^e, V^e, IV^e, III^e, pour des enfants âgés de 11 à 15 ans). Le projet ministériel veut avancer l'âge où se fera l'orientation et placer ce cycle à la suite de l'enseignement primaire. On voit le danger d'une orientation scolaire prématurée qui ramènerait presque inévitablement l'état de choses qu'on cherche à faire disparaître: les enfants désignés automatiquement après l'école primaire pour les études classiques, les études modernes ou l'enseignement technique. Tous les professeurs savent quelle image trompeuse donnent souvent les bulletins de l'école primaire et même les premiers bulletins dans les lycées, des facultés d'un élève. Il est probable que le projet ministériel doit tenir compte des difficultés financières considérables qu'entraînerait l'orientation confiée à l'enseignement secondaire. Elle rendrait en effet obligatoires les études du second degré, ce qui a été prévu d'ailleurs dans le projet Langevin. Cette solution, pour bien des raisons, offre cependant beaucoup moins le flanc à l'injustice que la sélection faite à la suite des études primaires.

Un dernier point à discuter est celui de la sélection qui devra être faite parmi les élèves qui ont choisi la même orientation et dont un certain nombre pousseront leurs études au-delà du deuxième degré. Le système des examens et des concours a trouvé des détracteurs au sein même de l'université. «On ne travaille plus que pour l'examen», disent les étudiants des facultés, mécontents des barrages de plus en plus sévères qui se dressent sur leur chemin, forcément, puisque, à défaut d'orientation scolaire, tous, munis du même diplôme, se présentent aux mêmes examens supérieurs, avec l'espoir de décrocher ainsi au plus vite la situation stable et bien rémunérée. Il est certain que la multiplication des examens ne constitue pas une solution et nous savons bien par expérience combien la somme de travail fournie pour un examen déterminé a peu apporté à notre culture générale. En outre l'examen réserve toujours des surprises, même aux professeurs: entre les très bon élèves et les très mauvais, flotte toujours la masse de ceux qui, favorisés plus ou moins par la

chance ou par l'indulgence des correcteurs, peuvent ou réussir ou échouer. Aussi les réformateurs les plus intrépides proposent-ils de supprimer les examens. Ce serait, je crois, tomber de Charybde en Sylla, et les inconvénients seraient d'autant plus grands que le pays est plus petit. D'abord parce que les jeunes, munis d'un certain diplôme, considèrent qu'en vertu de ce diplôme ils ont droit à une situation. Et s'il n'y a pas assez de situations? Dans ce cas, la «protection», le favoritisme fera le reste et l'injustice sera rétablie: ce n'est pas le meilleur qui aura la situation, mais celui qui aura le plus de savoir-faire. La justification des examens et des concours réside précisément dans un classement relativement objectif des individus. On pourrait évidemment faire intervenir toujours le dossier scolaire de l'élève, à condition que tous les élèves suivent l'enseignement de l'Etat.

Il est probable d'ailleurs que plus que jamais les concours devront départager les candidats aspirant à une situation déterminée, même si les élèves sont mieux répartis selon leurs aptitudes et que les diplômes conférés leur offrent des débouchés plus nombreux et plus variés. De savants économistes ne prévoient-ils pas que d'ici peu les conditions économiques en France permettront à 25% des jeunes de 17 à 22 ans de faire des études supérieures? Ils prévoient encore, avec beaucoup d'optimisme me semble-t-il, que des licenciés, des docteurs, auront des situations modestes et seront agriculteurs, garagistes, coiffeurs. S'il suffit d'une nouvelle organisation de l'enseignement pour apprendre une telle sagesse, un tel désintéressement aux hommes qui en ont montré si peu dans le cours des siècles, et d'autant moins parfois qu'ils étaient plus instruits, nous dirons que l'humanité a su enfin réaliser le but assigné par Montaigne à l'instruction: Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage.

M. WESTER.

Im «Buitenhuis» eines holländischen Lycée.

Als ich den Herrn Direktor des «Nederlands Lyceum» aus Den Haag an einem Februarabend auf Verabredung an dem Utrechter Bahnhof traf, um mit ihm ein Landhaus seiner Schule in der Umgegend zu besichtigen, waren meine «pädagogischen» Erwartungen nicht allzu hoch geschraubt. Ich war vor einigen Wochen «Hospes» in verschiedenen Klassen des «Nederlands Lyceum» gewesen, und außer einer etwas, wie mir schien, weitherzigen Auffassung der Disziplin hatte ich keinen wesentlichen Unterschied zu andern höheren Schulen festgestellt. Da Koedukation ein Prinzip der holländischen Schulorganisation ist, war es nicht auffallend, Jungen und Mädchen gemeinsam in den Klassensälen zu sehen.

Während wir unsere Fahrt fortsetzten, zuerst per Bahn, dann im Postauto und schließlich, unter leichtem Schneegeriesel, zu Fuß, fachsimpelten wir selbstverständlich; es war übrigens für uns beide das nächstliegende Thema, da wir einander ja sehr wenig kannten. Auffallend war an diesem mittelgroßen, schlanken, etwa fünfzigjährigen Manne eine natürliche unkonventionelle Frische, die sich in behenden Gesten und unbeschwertem Geplauder über Erziehungsfragen und Methoden äußerte. Seine Auffassungen waren meilenweit entfernt von jedweder Feierlichkeit und Pedanterie. Wo blieb die so oft gerügte Steifheit des Holländers?

«Alles schön und gut», meinte ich. Doch der große Wert eines Schullandhauses könne mir nicht so recht einleuchten. Die Jungen und Mädchen würden wohl eine vergnügliche Woche auf Schloß Remmerstein erleben, und die sie begleitenden Lehrkräfte würden froh sein, wenn sie die Plagen dieser «Ferientage» überstanden hätten und wieder zu Frau und Kind ins traute Heim zurückkehren könnten. Die deutschen Oberschulen hätten auch usw.

Der Herr Direktor empfahl mir, erst abzuwarten und ließ sich seine optimistische Stimmung nicht verderben. Dieser Mann, welcher recht gewagte Auffassungen über Erziehung und Wahrung der jedem Jugendlichen eignen Persönlichkeit hegte, hatte eine Anstalt von etwa 500 Schülern und Schülerinnen zu leiten, die von seiten der Regierung nur eine geringe Unterstützung erhielt, die also beinahe ausschließlich dank den Schulgeldern der Studierenden bestehen

konnte. Sie war nicht abhängig von einer Religionsgemeinschaft wie die meisten freien Schulen, wurde daher nicht von einer solchen subventioniert. Man konnte also voraussetzen, daß das Prestige der Schule eine Rolle spielte bei der Rekrutierung der Schüler trotz den hohen Unterrichtskosten.

Am Ende einer langen Allee sahen wir nach längerem Wandern in stockfinsterner Nacht die Lichter des «Buitenhuis» für die gegebenen Umstände zum mindesten recht einladend schimmern. — Das «Nederlands Lyceum» habe es von einer reichen Familie gemietet und selbst mit der Inneneinrichtung versehen, die zum Teil durch die Eltern von Schülern gestiftet worden sei, erklärte der Herr Direktor und fügte entschuldigend hinzu, es fehle wohl noch manches, doch bestehe Aussicht Und so erfuhr ich, daß mein Begleiter nicht nur in Erziehungsfragen sich auskannte, sondern auch über beachtliche finanztechnische und organisatorische Fähigkeiten verfügte.

Unser erster Kontakt mit der Klasse, die eben für eine Woche in dem Landhaus einquartiert war, vollzog sich durchaus ohne Zeremoniell. Das Abendessen war vorbei, und etwa 18 Schülerinnen und 14 Schüler waren in einer großen Stube versammelt. Die einen saßen um einen Radio-Apparat herum und hörten Musik, andere spielten Schach, würfelten oder trommelten ihre Trümpfe auf die Tischplatte. Die Unterhaltung und das Spiel wurden nun kurz unterbrochen; der Herr Direktor wurde freundlich begrüßt und mich musterte man flüchtig. Dann kamen Unterhaltung und Spiel wieder in Fluß. Zuerst etwas gedämpfter, darauf wieder in echter jugendlicher Unbeschwertheit.

Die Lehrkräfte wurden mir vorgestellt: eine Turnlehrerin, ein Mathematikprofessor und ein Professor für alte Sprachen. Nach einer kurzen Begrüßung wandten auch diese sich wieder den Schülern zu, um eine abgebrochene Unterhaltung oder das begonnene Spiel fortzusetzen. Es gab kein gezwungenes Lächeln, höchstens meinerseits zu Beginn, doch bald wurde auch ich erfaßt von dieser natürlichen Atmosphäre, und ich unterhielt mich mit diesem und jenem. Die Schülerinnen und Schüler gehörten der sechsten Klasse an. Dies entspricht ungefähr unserer Premiere, da die Gymnasial-Abteilung in Holland nur sechs Jahre umfaßt.

Ich glaubte schon jetzt einen Beweis vor Augen zu haben für das, was der Herr Direktor als «freie Entfaltung der Persönlichkeit der Jugendlichen» bezeichnet hatte. Man war höflich ohne übertriebene Untertänigkeit, lebhaft ohne Ausgelassenheit, jung und natürlich ohne vorlaute Aufdringlichkeit. —

Wie es ihnen gefalle während des Aufenthaltes im Landhaus, fragte ich.

Die Antwort überraschte mich: Es sei wohl viel zu lernen, doch das sei ja eine gute Vorbereitung für das Abitur am Ende des Schuljahres.

Viel zu lernen? Ob man diese Woche denn nicht als Erholung ansehe, fragte ich weiter.

Erholung sei nicht der Hauptzweck, lautete die Antwort. Es gebe viel mehr Unterrichtsstunden als an den üblichen Schultagen und zwar in den Fächern, welche der Klasse besondere Schwierigkeiten bereiteten. In ihrem Falle handele es sich um Griechisch, Latein und Mathematik. (Griechisch ist Pflichtfach.)

Als ich am folgenden Morgen einigen Stunden beiwohnte, wurden mir die Erklärungen der Schüler bestätigt. Die Klasse war in zwei geteilt. Die meisten, welche der sprachlichen Abteilung angehörten, saßen in dem größeren Saal, der gestern abend als Unterhaltungszimmer gedient hatte, an kleinen Tischen und mühten sich ab mit einem Thukydidestext. Ich mußte ganz intensiv in meinen Erinnerungen kramen, um der Übersetzung und den Erklärungen, welche oft auf Erhellung von feinen sprachlichen Nüancen hinzielten, folgen zu können. Es wurden viele Fragen gestellt, sowohl von seiten des Dozenten als auch seitens der Schüler. Dies geschah in einer sehr korrekten und objektiven Form. Gegenseitiges Vertrauen beeinflusste offensichtlich den Gang des Unterrichts. Aufregtheit, Verkrampftheit, Angst und Scheu waren nirgends zu erkennen. Fehlübersetzungen wurden selbstverständlich gelegentlich geboten, ab und zu huschte wohl ein flüchtiges Rot über ein jugendliches Gesicht, doch es fiel keinem ein, irgendwie gehässig zu reagieren.

In einem kleinen Nebenraum saßen zu gleicher Zeit die übrigen Schülerinnen und Schüler über Probleme der Trigonometrie gebeugt. Der Herr Professor begab sich von einem Tisch zum andern und überwachte die Arbeit seiner Zöglinge. Er half mit Erklärungen nach, wenn dieser nicht mehr weiter konnte, er erläuterte jener, warum sie die Aufgabe falsch angepackt habe. Er sprach leise mit den einzelnen. Nur wenn er feststellte, daß die Mehrheit nicht verstanden hatte, flocht er kurze Erklärungen ein, die der ganzen Klasse galten.

Während der sich anschließenden Freizeit erwarteten mich noch einige Überraschungen. Sie mögen nur nicht annehmen, daß man den Besuch des Herrn Direktors mit besonderen Aufführungen und Exhibitionen festlich begangen hätte. Die einen gingen spazieren oder tummelten sich im Hof herum, andere spielten Handball. Nein, ich hatte mich nicht geirrt: der große Dunkelblonde, welcher eben

so unglücklich zu Boden gestürzt war, als er den Ball fangen wollte und der nun lachend den Schnee von seiner Hose entfernte, war derselbe, welcher soeben Griechisch doziert hatte. Sein Hinfallen wurde durchaus nicht als großes Ereignis gebucht. Das Spiel wurde fortgesetzt, und der Herr Professor nahm auch gleich wieder munter daran teil.

Als ich darauf in das Zimmer neben der Eingangshalle trat, aus dem Rufen und Lachen drang, unterbrochen von dem trockenen Aufschlagen eines Ping-Pong-Balles, sah ich wahrhaftig den Herrn Direktor, der sich seiner Jacke und Weste entledigt hatte, elegant und behende vor dem grünen Tisch mit einem Schüler ein Spiel ausfechten. Sie dürfen nicht glauben, daß bei diesem Anblick den Zuschauerinnen und Zuschauern der Mund vor Verwunderung offengestanden hätte; außer mir selbst vielleicht. Der Sieg des Herrn Direktors, 21 - 15, war nicht zurückzuführen auf die Gefälligkeit des Partners, der bestimmt seine ganze Energie und Findigkeit aufgeboten hatte. Trotz meinem Sträuben und allen Entschuldigungen, ich habe seit Jahren diesen Sport nicht mehr ausgeübt, wurde mir ein Schläger in die Hand gedrückt, und ich mußte mich zu einem Spiel bequemen.

Als wir abends im Zug saßen, der uns nach Hause beförderte, und als der Herr Direktor mich bat, freimütig Kritik zu üben an der Organisation des Lebens im «Buitenhuis», fand ich wirklich nichts Nachteiliges, das mir unangenehm aufgefallen wäre. Ich kargte daher nicht mit Anerkennung und hob ganz besonders den Idealismus der Lehrkräfte hervor. Doch dies fand mein Begleiter gar nicht außergewöhnlich. «Das ist doch unser Beruf», meinte er ganz einfach.

Léopold HOFFMANN.

LE MONDE DES ÉLÈVES

Sur l'orientation professionnelle au Lycée classique et à l'École normale.

Faudrait-il s'excuser de l'abus que j'ai l'intention de faire ci-dessous du terme «orientation professionnelle?»

Au sens courant, on n'aurait guère besoin de cette institution pédagogique à l'École normale même, puisque tous les élèves-maîtres sont orientés, dès leur entrée à l'établissement, vers un même métier. Il s'agirait donc tout au plus d'initiation sociale et de directives pédagogiques à donner dans certains cours en vue de la préorientation professionnelle pratiquée à l'école primaire. Ensuite, le parler, c'est-à-dire la pratique régulière de l'éducation individuelle des élèves dans une interview avec le directeur, serait capable de compléter ce qui manque aux candidats en savoir-vivre.

Cet aspect d'orientation pour ainsi dire intérieure à l'école change brusquement, lorsqu'on se place sur le terrain du Lycée classique qui, par définition, ne comporte point de formation professionnelle, mais qui cultive les études générales dites désintéressées. Comme une formation lente et indirecte est envisagée, professeurs et élèves sont souvent préoccupés d'écarter aussi loin que possible le problème de l'orientation. C'est en 1^{er} tout au plus que l'élève commence à se soucier de son avenir. En général, les autres possibilités de choisir en cours de route le métier approprié suscitent peu d'intérêt. Depuis la publication de l'arrêté ministériel du 2 février 1949 «portant création d'un service de préorientation professionnelle au Ministère de l'Éducation Nationale», la question est devenue d'une haute actualité pour les écoles primaires; elle l'était déjà «pour les écoliers qui se destinent à l'apprentissage; l'orientation professionnelle est rendue obligatoire par arrêté du 30 juin 1945, au moment où le jeune homme signe son contrat d'apprentissage.» (Courrier des Ecoles, 1949, N° 1, p. 2). Les écoles moyennes et supérieures du pays seront amenées au cours du temps à devoir tenir compte de cette situation. Déjà, on prépare à cet effet au Ministère de l'Éducation Nationale une documentation aussi complète que possible; et l'un ou l'autre Lycée serait en train d'organiser un service intérieur ad hoc.

Vraiment, il serait difficile de comprendre pourquoi le bénéfice de l'orientation professionnelle reviendrait uniquement aux adolescents se destinant aux métiers manuels. Ou bien, il s'agit d'une de ces fameuses prétentions scientifiques sans portée réelle, et on ne saurait astreindre personne, ni artisan ni étudiant à ce vain exercice; ou bien le nouveau moyen de servir les jeunes est praticable et efficace et peut donc être appliqué dans toutes les disciplines.

Au Lycée classique par exemple, les grandes occasions d'orientation seraient: l'année de la VII^e prise dans son ensemble comme moment de la contre-indication à donner aux élèves inadaptables; la V^e comme donnant la préparation pour l'admission à l'École normale; la IV^e renfermant incidemment celle pour les emplois d'expéditionnaires et de commis techniques; la III^e présente la trifurcation (a, b, c) assez importante en vue d'une décision pour l'une ou l'autre spécialité; enfin, la I^e est pour tout étudiant une année complexe engageant l'avenir. En relation avec les parents et les élèves le conseiller d'orientation professionnelle devrait se montrer en ces occasions, maître des trois principaux moyens disponibles: l'explication, la documentation, le conseil. Les grandes qualités requises pour ce poste d'éducation se résumeraient ainsi: sincérité de conviction, imagination riche, respect de l'homme, esprit ouvert à la vie de travail, et non renfermé dans la vie de son école. Là au moins, l'adage «non scholae, sed vitae» devrait être appliqué pleinement.

Ces considérations générales étant faites, je voudrais me borner à signaler quelques détails de la question. Si l'examen d'admission au Lycée est considérée encore, par les secondaires, comme une épreuve nécessaire, elle n'est point une épreuve idéale ou seulement définitive capable de décider sans recours de la direction d'une vie d'homme. Les nombreux échecs aux cours des sept années, les erreurs des jeunes non orientés par leurs parents, l'encombrement de certaines carrières et la pénurie de candidats dans d'autres prouvent l'existence et la complexité du problème. Mais sans vouloir entrer ici dans les détails que comportera la question, du moment qu'on en envisage les principaux aspects inhérents: aspect technique, social, éducatif, économique, médical et moral, il paraît acquis que la psychologie moderne de l'enfant et de l'adolescent, les techniques affinées de l'observation, des tests et des profils psychologiques pourraient nous guider à découvrir, au cours de la VII^e surtout, ceux des élèves dont la structure psychologique même ne leur permettra pas de réussir dans le genre des études classiques et linguistiques.

Sans vouloir me perdre dans les lieux-communs et dans un rêve impie sur les possibilités de cette discipline délicate entre toutes, il semble indiqué de souligner que l'orientation professionnelle, au

Lycée plus qu'ailleurs, doit rester ou plutôt devenir un service humain qu'on rend à l'élève en tout respect du caractère essentiellement mouvant de la nature humaine et de la liberté de sa personne. Ceci n'empêcherait d'aucune façon le fonctionnement, à tout Lycée, d'un service dirigé par un professeur-orienteur bien informé de toutes les possibilités professionnelles et économiques du pays et de Benelux; grâce à cette documentation et à son doigté psychologique, il serait à même d'avertir les élèves et leurs parents des décisions à prendre. Peut-être vaudrait-il mieux créer, dès le commencement, un office où le Directeur et l'aumônier de l'établissement prendraient une part active.

Peut-être suffirait-il, comme début d'organisation, de coordonner ce qui peut exister comme embryon d'orientation, dès ce moment, dans l'un ou l'autre Lycée. En faisant ces suggestions, je ne voudrais point m'immiscer dans les affaires intérieures des établissements desquels mes fonctions m'ont un peu séparé; néanmoins, je suis assez bien placé pour soumettre à la réflexion de mes collègues, professeurs et directeurs des Lycées, des constatations faites tout au long du recrutement des élèves-maîtres qui nous proviennent des Lycées de par la loi de 1912, modifiée par un arrêté grand-ducal du 18 juin 1929 comme suit: «Art. 4.- Pour être admis à l'école normale, le candidat doit avoir quinze ans au moins et vingt ans au plus au 1^{er} novembre de l'année durant laquelle il se présente, et avoir fréquenté avec succès la V^e d'un gymnase du pays.»

Pour clore la période des quelques admissions spéciales de l'après-guerre, qui se faisaient alors en faveur de l'un ou l'autre élève résistant, le Ministre de l'éducation Nationale a stipulé en 1947 que tout élève admis en IV^e y passerait une année avant d'être promu, sans passage en 3^e, dans une des deux classes supérieures.

Il est donc clair que le moment le plus propice pour l'admission à l'Ecole normale est la fin de la V^e. Un élève qui attend la fin de la IV^e et de la III^e perd déjà un temps précieux et des chances au concours. Mais, j'ai des motifs de croire qu'en V^e l'orientation est au même degré insuffisante que dans toutes les autres classes, soit qu'elle se fasse par un professeur, le régent ou le directeur. Je retiens les faits suivants: — en 1945, 1946, 1947 et 1948 le recrutement pour l'Ecole normale des instituteurs se faisait sur un nombre insuffisant de candidats, et cela en correspondance avec des rumeurs qui parlaient d'une pléthore fantastique au concours qui devait avoir lieu; d'autres élèves avaient reçu des conseils très précis de retirer leur candidature; en 1949 enfin, le recrutement se montrait suffisant quant au nombre, mais non quant à la qualité, celle-ci étant chez les candidats de beaucoup inférieure à celle des élèves d'avant-guerre qui se présentaient parfois au nombre de 120 pour 25 admissions vacantes.

Est-ce que nos Lycées avaient, de 1945-1949, diminué leurs effectifs? Loin de là! Les débouchés aux emplois étaient-ils, à la même période, largement ouverts et prometteurs? Non! Où faut-il chercher les causes des faits suivants: à partir de l'été 1949 jusqu'à la mi-janvier, une bonne dizaine de jeunes gens ayant en main leurs diplômes de fin d'études ou ayant terminé les cours supérieurs ayant même acquis un poste d'employé, se sont présentés pour l'admission à l'Ecole normale et se proclamaient contents, s'ils pouvaient seulement entrer en II^e? Tous prétendent à peu près ne pas avoir été avertis à temps ou pas assez nettement de la faculté qui pouvait les destiner à un métier correspondant à leurs capacités réelles. Oh! je sais ce que valent parfois les «vocations tardives» de jeunes gens cherchant un emploi. — Mais la loi est stricte. Et le monde pédagogique n'ignore point que l'institut pédagogique qui permettrait aux bacheliers l'admission entre la 18^e et la 25^e année, n'existe pas encore, bien que beaucoup de personnes, dont nous sommes, préconisent sa création.

Concédonc également qu'il est parfois pénible à un régent intéressé de voir partir l'un ou l'autre de ses meilleurs élèves, prédisposés pourtant au métier d'éducateur. Mais n'est-ce pas juger les choses à la légère que de négliger, dans ce cas, la situation sociale et familiale de l'élève, le vœu de son jeune cœur et le consentement de ces parents, ne s'agit-il pas d'une ingérence coupable que d'essayer à ce moment et sur un ton ironique une contre-orientation dont l'élève ne sait que faire après avoir terminé les études humanistes? Si la situation ne permet pas de faire des études académiques, on accule tout au plus un garçon doué et idéaliste à une carrière d'employé dans laquelle son goût et ses initiatives trouveront un champ d'action plus restreint que quand il s'agit d'être instituteur. Il est vrai qu'il y a plus d'un candidat qui avec ses quinze ans m'a dit avoir été sous l'influence d'une contre-indication non fondée et injustifiée.

Mais passons à un autre ordre d'idées capables d'éclairer la complexité du problème de recrutement et de l'orientation. Complexité qui semble enracinée dans la psychologie même du peuple, de ses expériences faites sous l'occupation ennemie; d'autres phénomènes paraissent être la suite du déplacement du centre de gravité de notre population vers le sud, et, du déplacement parallèle des centres de force qui se serait produit dans le sein de nos couches populaires.

Pour le moment on constate l'existence de ce problème, il est loin d'être étudié. Il serait donc trop tôt et partant téméraire de vouloir établir des thèses sur ces données assez maigres. Je veux même m'abstenir de le commenter davantage, je veux simplement le signaler plus nettement par les croquis et statistiques reproduites à la fin

de mon article. Il semble intéressant de reporter plus loin dans le passé ces investigations et de les poursuivre à l'avenir pour voir, si ces premières impressions seront confirmées par une plus ample enquête.

Quant à l'orientation professionnelle, il faudrait d'abord déblayer le terrain des anciennes erreurs et des préjugés actuels et préparer un long et fructueux travail. Il s'agit de redécouvrir partout le problème humain, non de le couvrir davantage sous une technique superficielle qui réduirait l'élève à un quotient. Le vrai problème consiste à ce que les professeurs et directeurs comprennent la nécessité de ce progrès éducatif et qu'ils se préparent à donner, au bon moment, des conseils simples, mais bien documentés: sur les capacités du sujet, le marché des métiers, offres et demandes et les exigences des différentes professions.

Chiffres et esquisses concernant le recrutement géographique des élèves-maîtres pour les années 1923-1924, 1935-1936, 1945-1946, 1947-1948 et 1949.

Les totaux correspondants: 100, 103, 61, 82 et 76.

Remarque générale: avant 1929, l'orientation se faisait par les écoles primaires supérieures; après 1929, pour autant que je sais, une lettre circulaire est lue annuellement dans les cinquièmes.

1923 - 1924 total: 100

Plat pays	56	. 56	%
Luxembourg	17	. 17	%
Bassin Minier	15	. 15	%
Petites villes	12	. 12	%

1935 - 1936 total: 103

Plat pays	49	. 47,50	%
Luxembourg	25	. 24,27	%
Bassin Minier	18	. 17,47	%
Petites villes	11	. 10,68	%

1945 - 1946 total: 61

Plat pays	23	. 37,70	%
Luxembourg	6	. 9,83	%
Bassin Minier	25	. 40,98	%
Petites villes	7	. 11,50	%

1947 - 1948 total: 82

Plat pays	27	. 32,92	%
Luxembourg	16	. 19,51	%
Bassin Minier	33	. 40,24	%
Petites villes	6	. 7,31	%

1949 - 1950 total: 76

Plat pays	22	. 28,93	%
Luxembourg	12	. 15,78	%
Bassin Minier	37	. 48,68	%
Petites villes	5	. 6,57	%

En rapprochant les deux dates extrêmes:

1923 - 1924		1949 - 1950	
Plat pays	56 . 56 %	Plat pays	22 . 28,93 %
Luxembourg	17 . 17 %	Luxembourg	12 . 15,78 %
Bassin Minier	15 . 15 %	Bassin Minier	37 . 48,68 %
Petites villes	12 . 12 %	Petites villes	5 . 6,57 %

résultats les plus frappants:

	1923-24	1935-36	1945-46	1947-48	1949-50
Plat pays	56 %	47,57 %	37,70 %	32,92 %	28,93 %
Bassin Minier	15 %	17,47 %	40,98 %	40,24 %	48,68 %

Légende: baisse rapide du quotient du plat pays —

quotient assez faible et instable de la ville de Luxembourg.

baisse lente du quotient des petites villes —

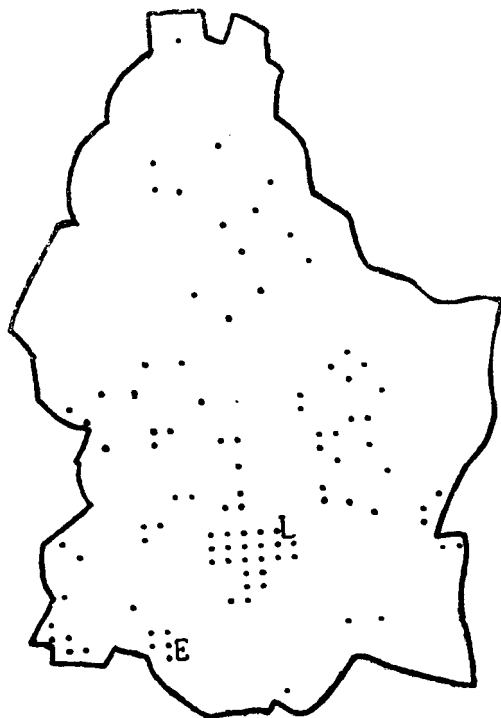
augmentation continuelle et rapide pour le Bassin Minier.

Remarque: le facteur — profession du père — n'a pas été considéré. Sans doute il se réduirait à ceci: baisse étonnante dans la paysannerie et la bourgeoisie moyenne et petite, statu quo dans le petit artisanat et chez les cheminots, importante contribution des couches ouvrières. Ce dernier fait pourrait être l'objet d'un autre article.

Emile SCHAUS.

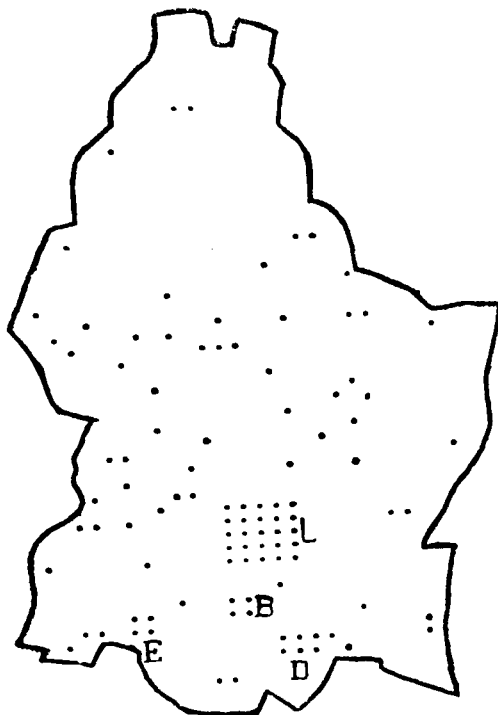
Ecole normale d'instituteurs
Recrutement géographique (1923 - 1924)

total : 100



Légende : 1 point = 1 élève

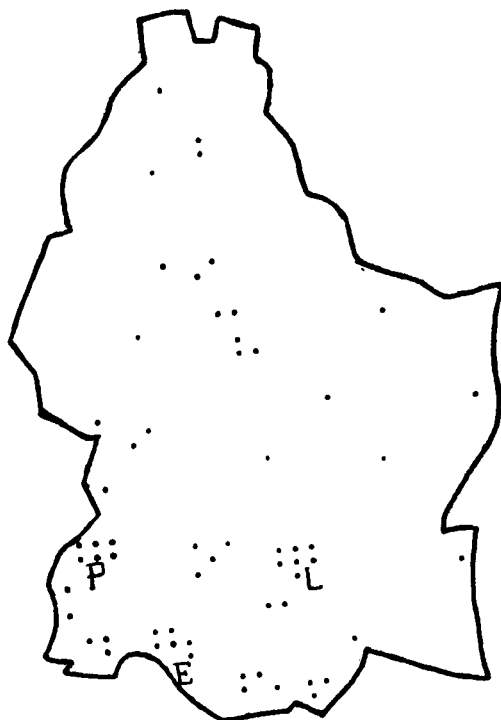
Ecole normale d'instituteurs
Recrutement géographique (1935 - 1936)
total : 103



Légende : 1 point = 1 élève

Ecole normale d'instituteurs
Recrutement géographique (1945 - 1946)

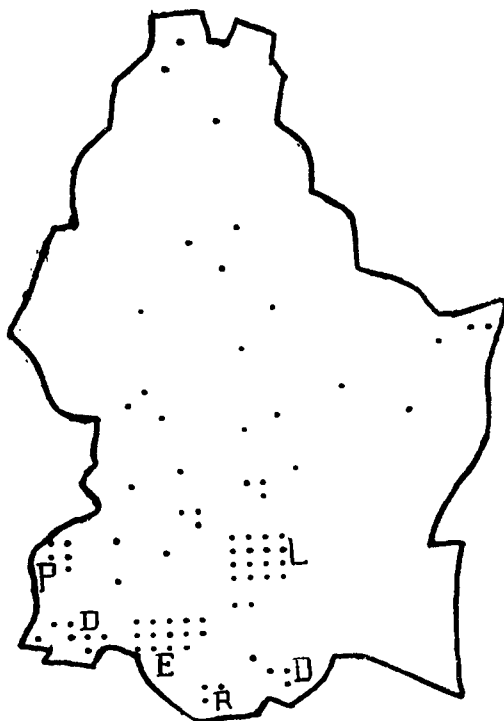
total : 61



Légende : 1 point = 1 élève

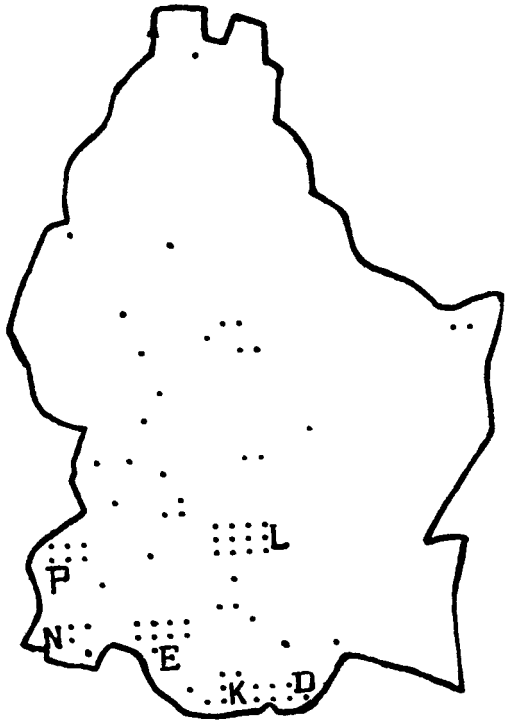
Ecole normale d'instituteurs
Recrutement géographique (1947 - 1948)

total : 82



Légende : 1 point = 1 élève

Ecole normale d'instituteurs
Recrutement géographique (1949 - 1950)
total : 76



Légende : 1 point = 1 élève

L'origine sociale des élèves de nos Cours Supérieurs.

Tous les jeunes Luxembourgeois sont, de par la loi, égaux devant les lettres, les sciences et les arts. Si la nature, qui offre les facultés, leur a été aussi favorable que la constitution, qui offre le droit, ils peuvent dès leur tendre âge aller limer leur cervelle dans nos lycées. Le temps qui passe, la bonté des maîtres, un savoir plus ou moins grand en feront des bacheliers — 328 en 1949 — dont l'éclat scientifique et littéraire fera rêver les moins de seize ans. Les bacheliers, toujours d'après la loi, sont libres de se transformer en universitaires, de se faire médecins, s'ils ont cure de bonne saignée, avocats, s'ils aiment la parole juste et les postes de commandement, professeurs s'ils trouvent plaisir à corriger des devoirs et des hommes

Cependant cette égalité abstraite devant le savoir est différemment mise à profit par les différents groupes sociaux. Pour s'en faire une idée nette et positive il suffit de consulter un peu indiscretement les registres d'état civil que constituent les matricules de nos lycées. Les pages qui ont trait aux Cours Supérieurs ont spécialement retenu notre attention. Ces cours, on le sait, sont fréquentés par le gros de ceux qui se destinent aux études universitaires. Ils n'arriveront pas tous au but, certes, car ici comme ailleurs le chemin de la gloire est jonché de cadavres. Cependant cette disparition prématurée n'empêchera point les tableaux suivants de nous dire approximativement de quel milieu social sortent ceux qui sont appelés à diriger les activités futures du pays.

Nous donnerons d'abord des chiffres qui se rapportent aux années 1937-40:

Profession des parents	Elèves envoyés aux 2 Cours Supérieurs			Total des 3 années	‰
	1937- 1938	1938- 1939	1939- 1940		
Ouvriers	2	1	2	5	2.02‰
Cultivateurs	4	1	7	12	4.84‰
Petits et moyens fonct. et employés	16	28	33	77	31.05‰
Gradués universitaires: fonct. sup. - ingénieurs - carrières libérales .	18	15	30	63	25.40‰
Commerçants, artisans, industriels .	9	15	34	58	23.38‰
Sans indication de profession . . .	11	11	11	33	13.31‰

Il s'agit là d'un passé récent et pourtant assez éloigné, puisqu'il est séparé de nous par la gigantesque césure de la guerre hitlérienne. Ses seules ressemblances ou dissemblances avec le temps tout proche (1947-50) nous intéressent, celui dans lequel nous sommes engagés, comme disent les existentialistes.

Profession des parents	Elèves envoyés aux 2 Cours Supérieurs			Total des 3 années	%
	1947- 1948	1948- 1949	1949- 1940		
Ouvriers	6	5	6	17	4.14%
Cultivateurs	8	5	9	22	5.35%
Petits et moyens fonct. et employés	65	46	42	153	37.23%
Gradués universitaires : fonct. sup. - Ingénieurs - carrières libérales .	43	35	36	114	27.74%
Commerçants, artisans, industriels .	25	17	22	64	15.57%
Sans indication de profession . . .	19	9	13	41	9.98%

Les nombres, disait Pythagore, constituent l'essence de tout ce qui est. Leur langage est malheureusement un peu aride, même à une époque qui s'évertue à mathématiser tout. Nous ajouterons donc quelques commentaires.

Nos données chiffrées, même si de petites inexactitudes toujours possibles s'y étaient glissées, révèlent en premier lieu que ceux de nos concitoyens qui dirigent leur pas gaîment ou pensivement vers les salles universitaires pour en rapporter, si possible, une tête bien pleine, n'appartiennent point en majorité aux familles que le sort a gratifiées de Cadillacs, de liasses d'action et de comptes en banque étonnants. Les fils de nos facteurs, de nos gendarmes, de nos instituteurs, de nos chefs et sous-chefs de bureau n'ont pas été, à leur naissance, déposés dans des berceaux d'or. Le travail quotidien est la loi du milieu dont ils sortent. Toute dépense veut y être contrebalancée par des sacrifices plus ou moins amers. Nos employés et nos fonctionnaires ne vivront pas à l'aise quand leurs fils étudieront à Liège, à Zurich, à Paris ou ailleurs. Mais ils s'imposeront ces restrictions pénibles sans trop se plaindre. Le besoin de s'élever, de se dépasser en leurs enfants prédomine chez beaucoup d'eux. Souvent le père reporte sur le fils une ambition que le dénuement de ses petites gens de parents a autrefois arrêtée net. Surtout le contact avec les lettres et les sciences est établi dans ses familles, par le travail quotidien du père aussi bien que par les examens auxquels il a dû jadis se soumettre. On ne peut donc s'étonner que les employés et les fonctionnaires regardent un peu l'étude comme leur domaine propre, qu'ils

pensent, sans doute parfois à tort, que leurs enfants doivent étudier comme ceux des ouvriers doivent faire marcher les usines, comme ceux des cultivateurs doivent labourer, comme ceux des artisans doivent manier le rabot ou l'alêne paternels.

Non moins nombreux sont les étudiants qui descendent de gradués universitaires. On ne peut s'en étonner. Souvent le père — ainsi le veulent les lois de la nature — transmet à ses enfants ses qualités intellectuelles et il faut en ce cas les louer de vouloir à tout prix égaler celui qui les a créés. Mais il se peut aussi que la transmission prémentionnée ne soit qu'imparfaitement réussie. Il serait bon alors qu'on se rappelle, ici comme ailleurs, que l'hérédité des charges appartient au passé, qu'il convient de ne pas faire des universitaires ennuyés et coûteux de ceux que leurs penchants et leurs facultés destinent à des fonctions autres et non moins honorables que celles auxquelles préparent la Sorbonne et des hauts-lieux pareils de la science.

Cette vérité élémentaire paraît avoir été comprise par les artisans, les commerçants, les industriels. Leurs effectifs aux Cours Supérieurs n'ont guère augmenté en dix ans, comme le prouvent nos deux tableaux statistiques. Il faut les féliciter de leur sagesse. Les affaires heureuses des années d'après-guerre, le sens aigu des réalités ont sans doute contribué à la faire naître. Les titres académiques payent si mal et si tardivement!

On ne peut non plus reprocher aux paysans d'aimer exagérément les études supérieures. D'après une statistique récente publiée par le Ministère des Affaires Economiques la population agricole s'élève à 60 000 individus, soit 20 % de la population totale. S'il n'y a eu que 22 fils de paysans aux Cours Supérieurs pendant les trois dernières années, ce n'est pas seulement parce que les villageois détestent tout ce qui les déplace. Les petites propriétés rurales prédominent chez nous. Celles qui dépassent 20 hectares cultivés — il en existe 1300 à peu près — ne forment approximativement que 3,30 % du nombre total de nos exploitations agricoles. Et les études coûtent doublement cher aux campagnards. Il faut mettre l'élève en pension, pendant sept longues années, avant même de songer à l'université L'exode rural, dont on se plaint tant et officiellement, ne provient donc aucunement d'une ruée exagérée vers la science. Au contraire on ne peut s'empêcher de regretter que l'énergie et la ténacité paysannes aient une part aussi minime dans les activités supérieures du pays.

Cependant malgré ces constatations et malgré ce petit regret, je n'inviterai point nos jeunes villageois intelligents à laisser là leur indépendance, à désertir les vallons tout pleins de l'arome des herbes et des fleurs et des sapins d'alentour, à abandonner les terres qui

fraîchement labourées sentent si bon et si loin et où chanteront et ondoieront les épis lourds, quand l'été sera venu. Les plus belles sciences n'auront pas de quoi contrebalancer ce paisible bonheur rustique, dont tout le charme n'est bien apprécié que par celui-là qui en est définitivement frustré.

Des biens pareils ne sont point échus à nos ouvriers. Leur sort reste dur, malgré toutes les réformes sociales. Ils forment — journaliers et domestiques y compris — la classe la plus nombreuse du pays (43,7 % de la population active, d'après le recensement de la population du 31 décembre 1935). On ne peut donc s'étonner que le gouvernement ait publiquement regretté il y a quelques années que 7 % seulement de nos lycéens soient des enfants d'ouvriers. Il regrettera donc davantage, ce me semble, que 4,14 % seulement des élèves inscrits aux Cours Supérieurs descendent de ceux qui, à la sueur de leur front, avec des mains rudes et souvent écorchées, forment et transforment l'aspect physique de ce monde.

D'où vient cette absence? L'influence du milieu l'explique un peu. Le fils suit l'exemple de son père, il s'en va gagner son pain à seize ans, comme c'est l'habitude dans sa famille, dans son entourage. Cependant cette abstention naît d'autres causes encore, de causes majeures, décisives. L'ouvrier a des revenus assez modestes. Certes, il se trouve des employés, des fonctionnaires dont le compte-chèque postal, s'ils en ont un, ne s'accroît non plus démesurément le premier de chaque mois. Mais ils sont, en cas de bonne conduite et de bon travail, inamovibles, leurs positions et leurs traitements comportent la sécurité pour les temps proches aussi bien que pour l'avenir lointain. La paye des ouvriers, au contraire, malgré toutes les stipulations légales, reste quelque chose de provisoire, la crise peut survenir et avec elle le chômage, la misère On comprend combien ils doivent hésiter à envoyer leurs enfants aux universités de l'étranger, où le seul logis à la belle étoile est gratuit, où les déjeuners et les dîners coûtent cher, où les costumes s'usent et veulent être vite remplacés.

On me dira que nous avons besoin d'ouvriers intelligents, au jugement net et rapide, et tout remplis d'initiatives heureuses. Je suis le dernier à contredire et à oublier que tout travail bien fait, même s'il manque d'éclat aux yeux du monde, présuppose un esprit bien fait, Mais il se peut que ceux-là précisément à qui un sort heureux a conféré des dons spéciaux pour les sciences et les arts fassent des mineurs et des fondeurs médiocres, mécontents d'eux-mêmes et du monde qui les a vus naître. C'est d'eux que je parle. Il ne faut pas que leurs facultés peu communes s'étiolent et se meurent faute d'emploi.

Le moment historique qui est le nôtre paraît s'y opposer particulièrement. Le règne de la bourgeoisie a cessé d'être absolu. Le

pouvoir de la classe ouvrière s'accroît quotidiennement. «Il est hors de doute, écrit en 1937 M. Pierre Frieden, actuellement Ministre de l'Éducation Nationale, dans son étude sur l'origine sociale des élèves de nos écoles moyennes, que le quatrième état s'apprête à entrer dans l'histoire, non plus comme force passive, mais comme force créatrice et directrice. Il serait regrettable qu'il y arrivât sans que son élite ait connu de près un enseignement et une culture dignes de survivre à tous les régimes et sans avoir appris à estimer et à aimer des valeurs telles que la science, la littérature, l'art, la philosophie les ont réalisées pendant de longs siècles.» (Pierre Frieden: L'origine sociale de nos élèves — Journal de l'Association des Professeurs, avril 1937).

Il convient donc de se demander, puisque l'argent se mêle à toute affaire d'importance, si l'aide financière accordée aux talents sans fortune est au Luxembourg ce qu'elle doit être.

Le sujet que nous avons choisi veut que nous nous occupions des seules études supérieures. Celles-ci, comme on sait — il sied parfois de noter des lapalissades — sont précédées d'un long et coûteux séjour au lycée qui empêche maints parents d'économiser pour les années universitaires à venir. On ne m'en voudra donc pas, surtout que le métier de professeur excuse les répétitions, de rappeler ce que j'avais proposé dans ce même journal, en 1949: création pour les lycéens et les élèves des Cours Supérieurs de 100 bourses d'Etat à 6000 fr. et de 150 à 5000 fr. Recourir, pour régler cette dépense et pour effrayer le moins possible le Ministre des Finances, aux revenus scolaires que constituent les minervals.

Suivent les années d'université. Les frais augmentent, les ressources du père ne suffisent plus. L'aide d'autrui devient indispensable.

Les bourses privées, rares et dévaluées, sont d'ordinaire réservées aux seules familles des testateurs. Même si tel n'est pas le cas, elles ne feront guère le salut financier des étudiants indigents. Témoignage des données suivantes que nous a gracieusement fournies l'administrateur-délégué de ces fondations charitables: en 1948-49 22 étudiants bénéficiaient de bourses privées dont 3 à 3800 fr.; 1 à 3000 fr.; 1 à 2000 fr.; 1 à 1500 fr.; 1 à 1200 fr.; 10 comprises entre 500 et 1000 fr.; 5 au-dessous de 500 fr. Total: 28600 fr. L'alma mater, malgré son nom et quelle que soit sa sympathie à notre égard, ne nourrira pas à si peu de frais 22 de nos jeunes concitoyens!

La libéralité officielle dépasse celle des particuliers. L'Etat, qui ne manque pas de bonne volonté, offre chaque année à 11 étudiants des chambres gratuites à la Fondation Biermans-Lapôtre à Paris. En outre il accorde à ceux qui les méritent des subsides exempts

d'intérêt et remboursables après 10 ans. L'année passée 106 étudiants ont recouru pendant le 1^o semestre à cette aide bénévole et 116 pendant le 2^o semestre. Le minimum alloué pour toute une année était de 5000 fr., le maximum s'élevait à 10 000 fr., et le total des prêts à 900 000 fr. On voit qu'il s'agit de secours qui comptent. On ne peut reprocher à nos gouvernants de demander que les sommes prêtées soient remboursées quand le bénéficiaire se portera mieux financièrement. Leur devoir est de permettre aux moins fortunés d'accéder aux sciences, non de les délivrer de tout sacrifice futur. Cependant, si déséquilibré que soit notre budget, il me semble qu'on pourrait, au temps de la vie chère et des francs dévalués, prêter annuellement 15 000 fr. à des fils de petites gens particulièrement doués. L'Etat, ne perdant que les seuls intérêts, n'en souffrirait guère. Et puis que nos grands caissiers, pour se consoler résolument- remettent en leur mémoire que depuis toujours ils échappent à une dépense capitalissime, que ce sont les Ministres des Finances étrangers qui, avec beaucoup d'affabilité, payent les professeurs, entretiennent les bibliothèques et les bâtiments où notre jeunesse va quérir le grand savoir.

Qu'ils se rappellent, en guise de calmant et de stimulant, que leurs confrères des Arbed — cette fois-ci progressistes et dignes d'éloges, — ont donné, l'année passée des primes de 4000, de 6000 et même de 8000 francs aux enfants-étudiants de leurs employés et de leurs ouvriers.

Enfin, ne serait-il pas possible et recommandable d'organiser, avec l'aide de nos associations estudiantines, des bureaux de placement luxembourgeois dans les grandes villes universitaires? Nos étudiants connaissent le français, l'allemand, l'anglais; il ne peut pas être difficile, si besoin il y a, de leur procurer quelque petite occupation honnête, agréable et lucrative.

On m'objectera sans doute que toutes ces mesures grossiront inopportunément le nombre des étudiants. Je n'en disconviens pas. Mais il se peut aussi qu'une concurrence dangereuse fasse réfléchir ceux qui par bienséance plutôt que par vocation s'adonnent à des études supérieures. Les fils bien-doués de nos plus humbles concitoyens, et particulièrement ceux de nos ouvriers, n'ont encombré jusqu'à présent ni nos lycées ni les universités des pays environnants. On pêcherait contre l'esprit et contre la justice, si on les empêchait, sous prétexte que tout est déjà pris, d'occuper les places qui leur reviennent. Au Luxembourg comme ailleurs le problème n'est pas la surabondance des talents, mais la surabondance de ceux qui étudient.

Tony BOURG.

Je les aime comme ils sont. . .

Ils sont loin d'être des modèles de vertu et d'application. Je serais inquiet pour eux s'ils l'étaient: un potache a le devoir et le droit d'être insupportable . . . d'une façon supportable.

Pareils au commun des élèves, ceux du Lycée classique de Diekirch se croient comprimés par des cloisons imaginaires et de temps à autre ils ont recours à l'éclat; un éclat bien inoffensif, une soupe de sûreté plutôt pour leur exubérance. Ils ne sont pas de la trempe des élèves révolutionnaires; le respect de l'autorité est trop fortement ancré en eux; ils viennent de familles et de classes où l'on sait encore obéir et où l'obéissance librement consentie est une tradition. Les statistiques disent que la plupart de nos élèves appartiennent à des milieux modestes, voire pauvres. De temps à autre un rejeton des «deux cents familles» honore l'établissement; mais il disparaît dans la masse et ne réussit guère à en imposer à ses condisciples.

La pâte provinciale que nous avons à pétrir est d'une excellente qualité: un vrai régal de travailler là-dedans; je ne pourrais m'imaginer rien de plus intéressant et de plus satisfaisant. C'est une belle jeunesse, propre et nette moralement, pleine de vigueur et d'optimisme, pratique et idéaliste à la fois que les familles et le milieu très sains ont bien armée pour soutenir les luttes qui la guettent.

Paysans rougeauds, trapus, fils d'ouvriers aux mains puissantes, aux poignes rudes, enfants de fonctionnaires, dont les parents s'imposent de lourds sacrifices, tous ils apportent avec eux le goût du travail; ils sont soutenus et inspirés par le sentiment profond de réaliser quelque chose et travaillent aussi dur que le père qui laboure et que la mère active et ménagère. Leur amour-propre à vif ne trouve de pansement convenable que dans leur volonté de rendre le maximum et l'optimum.

Oh, ils ont l'esprit lourd et raboteux et gauche. Les mottes grasses de la terre semblent coller à leurs pensées et les empêchent de se mouvoir avec sveltesse dans le taillis des idées. Ils ne connaissent pas le secret des phrases élégantes et polies. Mais ce qu'ils pensent, c'est profond et véritable. Pas de chiqué, de faux ornement, ni de fadeur. Ils n'ont rien d'un disque de grammophone: ils réfléchissent et creusent. Moins brillants, moins étincelants et moins souples que leurs camarades des Lycées des grands centres, ils sont peut-être plus profonds et en tous cas plus tenaces. Les difficultés ne

les rebutent pas; je crois même que les problèmes ardues les séduisent le plus. Nullement blasés, ils aiment fureter partout, s'intéressent à tout et croient à leurs idées avec cette vigueur d'hommes issus du peuple. Quand ils se sont engagés sur une voie, il est difficile de les faire dévier. Ils sont têtus et rudes comme la nature de l'Oesling qui les a vus grandir. Il va sans dire que cet entêtement obstiné peut vous taper terriblement sur les nerfs. Qu'ils n'aient une forte dose d'orgueil et qu'ils ne s'irritent quand on se moque d'eux, je ne le nie pas. Comme tout le monde ils aiment être loués, mais seulement pour le bon motif, et ils crachent sur l'injustice. On les dirait un tantinet rancuniers, puisqu'ils n'oublient pas facilement une offense, même légère.

Ils sont assez méfiants et fermés; arriver à la nappe souterraine de leur âme, n'est pas un jeu d'enfants; mais si une fois vous avez gagné leur confiance, leur réserve farouche s'évanouit et vous trouverez en eux, plus que des élèves, des amis francs et fidèles.

Le mal du siècle ne les ronge guère; en eux le goût du réel et de l'action prime celui de la rêverie et de l'aventure. Les inquiétudes métaphysiques et politiques ne les accablent pas outre mesure; peu fiévreux et mystiques ils n'aiment pas se perdre dans des spéculations abstraites et avoir la tête dans les nuages; la religion est à leurs yeux un indicateur digne de confiance, qui les empêche de se tromper de direction, de s'égarer et de se perdre.

Ces petits provinciaux — ce titre ne les scandalise nullement — quelque comprimés qu'ils fussent, n'ont pas moins commencé à s'ébrouer: ils aiment voyager et s'enivrent des beautés de l'art; ils font du sport, non pour des niaiseries de chronomètre ou pour s'exhiber, mais parce qu'ils y trouvent une profonde joie.

Ils ont réussi à éviter le snobisme ridicule, qui fait préférer à bien de leurs camarades luxembourgeois le «Made in U. S. A., in France», à leurs propres valeurs.

Ce ne sont pas des dandys pommadés et gommeux et ils ne s'intéressent guère aux friands morceaux que représentent les fondantes jeunes filles; leurs vestons étriqués, leurs gros souliers cloutés, leurs chaussettes qui forment tulipe, leurs mains éternellement tachées d'encre et éternellement plongées dans les poches répondent à leur caractère un peu lourd, un peu difficile, un peu complexe, mais naturel, attachant et — n'est-ce pas là l'essentiel — nullement relaté!

Ils ont du pour et du contre. Je les aime comme ils sont, car ils laissent espérer les plus beaux fruits.

Ben MOLITOR.

Dissertations de l'examen pratique depuis 1940.

Pour montrer la variété des travaux littéraires, scientifiques et pédagogiques auxquels se sont livrés nos jeunes professeurs, nous réintroduisons une heureuse initiative qui avait été prise dans le Journal du Centenaire de 1939. Grâce aux aimables et dévoués soins du Bureau du Ministère nous sommes en mesure de continuer le relevé des dissertations de l'examen pratique interrompu par la guerre:

Dissertations littéraires.

- Anne Clemen: Das Schicksal der Frau bei Sigrid Undset.
Joseph Hirsch: Un grand poète belge: Albert Giraud.
Jules Prussen: L'idée de réalité dans la philosophie de Bradley.
Mathias Urwald: Sein und Wert und das Werterfassen bei Max Scheler, Nicolai Hartmann, Thomas v. Aquin und in der Neuscholastik.
Sr. Pauline Weber: Le lyrisme religieux de Louis Le Cardonnell: L'œuvre d'un poète considéré comme une ascension vers Dieu.
- Léon Bollendorf: Natur und Geist bei Hans Carossa.
Tony Bourg: Vogue et lois du roman policier.
Albert Decker: La conception de la nature dans les romans de C.-F. Ramuz.
Madeleine
Frieden-Kinnen: Jacques Rivière, romancier.
Marcel Gérard: Les romans de Julien Green.
Joseph Heinen: La trilogie de Pearl S. Buck «La Terre Chinoise».

- Nicolas Heinen: Gertrud von Le Fort: Das Schweisstuch der Veronika.
Adalbert Stifter: Der beschriebene Tännling.
- Léopold Hoffmann: Die Elemente der Kunst Josef Weinhebers dargestellt an den Werken «Adel und Untergang» und «Späte Krone».
- Suzanne Klepper: L'influence du Jausénisme et de Pascal sur Alfred de Vigny.
- Léonie Krier: Die Joanna Darcia von Vermulaeus und Schillers Jungfrau von Orléans.
- Henri Kugener: Die Psychologie bei Thukydides.
- Edouard Lauer: Roger Martin du Gard et le monde des «Thibault».
- Bernard Molitor: Quelques aspects de François Mauriac.
- Lucien Ney: La littérature clandestine.
- Emile Pier: Le théâtre de Jean Giraudoux.
- Marthe Prim-Welter: Heinrich V., der Blonde.
- Pierre Scheifer: Reinhard Johannes Sorge.
- Georges Spoden: Le romancier Georges Bernanos. — Essai d'une critique théologique.
- Aline Wersant: La critique littéraire d'Albert Thibaudet.
- Andrée
Audry-Musman: Emile Zola et sa peinture de l'être humain.
- Mathias Boesen: Die Probleme des modernen religiösen Menschen in R. M. Rilkes Stundenbuch.
- Arthur Bour: The Word Group of «Fortune» in Hamlet, King Lear, Macbeth.
- Georgette
Bruch-Feyereisen: Gérard de Nerval.
- Robert Bruch: Géographie linguistique luxembourgeoise. Phonétique historique comparée des parlers luxembourgeois à base du texte de Wenker, en rapport avec les parlers wallons et lorrains limitrophes et avec les dialectes ingévonien.
- Pierre Calmes: Malraux et la condition humaine.
- Richard Elsen: Le Taedium Vitae chez J.-K. Huysmans.

Victor Ewert	The religious foundation of British Imperialism.
Eugène Giver:	Le personnage de Catilina dans l'Histoire et dans la Littérature (Etude de littérature comparée).
Bernard Krack:	Tibulle et Propertius. Etude comparative portant sur la chronologie et l'interdépendance.
Paul Leimbach:	Adolescents et Adoléscentes dans les romans de Daniel-Rops.
Paul Medernach:	Heinrich der Blinde, Graf von Namür und Luxemburg.
Edouard Molitor:	La notion d'histoire chrétienne et ses conséquences d'après la pensée contemporaine.
Edmond Reuter:	Jean Richard Bloch. Ses idées littéraires et sociales.
Marcel Schiltz:	Swift and the French Moralists, with special reference to La Rochefoucauld.
Jean Steffen:	Die Parodos der Hiketiden des Aischylos.
Ernest Steinmetzer:	Florus, ein Identitätsproblem.
Joseph Thill:	La Conscription de l'an VII et la Réaction de la Population Luxembourgeoise.
Emile Thiry:	Problems of Character and Personality in the Novels of Virginia Woolf.
Mélanie Wester:	Les personnages et le monde féminins dans les annales de Tacite.
René Wirtz:	Les romans de J. A. Barbey d'Aurévilly.

Dissertations scientifiques.

Armand Bœver:	Wesen und neuere Theorien der Supraleitung.
Robert Engel:	Neutrons et positons.
Jean Pierre Jacoby:	Sur certaines équations indéterminées du troisième degré.
Lucien Kieffer:	Überlebensfunktionen und kontinuierliche Rentenberechnung.
Auguste Maul:	Principes fondamentaux de la détermination génétique du sexe dans le règne animal.
René Weiss:	Die B-Vitamine.

- Roger Belche: Sur la structure des couches minces de fluorure de lithium produites par vaporisation dans le vide.
- Albert Delfeld: Théorie générale des congruences. Etude particulière de la congruence $x^4 + 1 \equiv 0 \pmod{p}$. Table des solutions de cette congruence pour $300\,000 < p < 350\,000$.
- Adolphe Galles: Etude des nombres complexes du point de vue algébrique.
- Nicolas Hild: Equations diophantiennes du 4^e degré.
- René Hoffmann: L'oscillographe à rayons cathodiques. Etude scientifique et didactique.
- Marcel Michels: Les séries divergentes sommables et leurs applications dans la théorie des fonctions.
- Roger Neiers: Développement historique de la solution de l'équation du second degré.
- Théod. Spielmann: L'énergie atomique.
- Norbert Stelmes: Ondes ultra-sonores.
- Jean Pierre Wehr: La théorie du gyroscope et ses applications à la navigation.
- Robert Weis: Statistique des variations et calcul des corrélations. Application à l'étude du pouvoir agglutinant de la dolomie.
-
- Emile Hoffmann: Les gerbes cosmiques.
- Albert Kugener: Le groupe des transformations géométriques dans le plan de la géométrie métrique.
- Gustave Pillatsch: Les solutions diluées, théorie des ions.
- Joseph Poecker: Etude sur les analyses photométriques avec application à la recherche des ions Ca et Cl' dans l'eau alimentaire du Grand-Duché de Luxembourg.
- Léopold Reichling: Une étude phytosociologique faite en Languedoc.
- Edmond Stoffel: Die Föppl'sche Methode der Kreiselltheorie angewandt auf Stabilisationsprobleme.
- Marie Wagner: Les chaleurs spécifiques des gaz.
- René Wilwers: Les chocs d'Hoffmann.

Dissertations pédagogiques.

- Armand Boever: Etude de la fonction fractionnaire du second degré $\frac{ax^2 + bx + c}{a'x^2 + b'x + c'}$
- Anne Clemen: La valeur pédagogique du sport et la part du temps qu'une élève du Lycée peut lui consacrer.
- Robert Engel: Geometrische Behandlung der Kegelschnitte auf Sekunda.
- Joseph Hirsch: Kunsterziehung im französischen Unterricht der Unterstufe unserer Gymnasien.
- Jean Pierre Jacoby: Methoden der Kreisberechnung.
- Lucien Kieffer: L'affinité perspective et la collinéation centrale dans l'enseignement de la Géométrie descriptive.
- Auguste Maul: Die Beobachtung im naturwissenschaftlichen Unterricht, anschliessend einige Anwendungsmöglichkeiten von Anschauungsmaterial in den unteren Klassen unserer mittleren Lehranstalten.
- Mathias Urwald: Les idées pédagogiques de Don Bosco.
- Sr. Pauline Weber: Caritative Erziehung der weiblichen Jugend auf religiöser Grundlage.
- René Weiss: La méthode de Wilhelm Ostwald appliquée à l'enseignement de la chimie dans nos gymnasés.
-
- Andrée
Audry-Musman: L'éducation sociale dans nos Lycées.
- Mathias Boesen: Le Stopfilm dans l'enseignement de la liturgie en cinquième.
- Arthur Bour: De la discipline scolaire. Réflexions et expériences d'un professeur-stagiaire.
- Georgette
Bruch-Feyereisen: La rédaction française au degré inférieur de nos lycées.
- Robert Bruch: Unterrichtsstunden wider den Krieg — auch in Luxemburg?

- Pierre Calmes: Sprachwissenschaft im griechischen Anfangsunterricht.
- Richard Elsen: Soziale Erziehung auf der Basis des Self-Government.
- Victor Ewert: La formation du caractère dans le cours d'anglais.
- Eugène Giver: Voraussetzungen, Ziele und Methoden des französischen Wortschatzunterrichts in den luxemburgischen Mittelschulen.
- Emile Hoffmann: Les théories moléculaire et atomique dans l'enseignement de la physique.
- Bernard Krack: L'autorité du maître.
- Albert Kugener: Le calcul des erreurs dans les manipulations de physique.
- Paul Leimbach: Verschiedene Methoden des lateinischen Anfangsunterrichts.
- Paul Medernach: Le Cinéma et l'École — Le film dans l'enseignement de l'histoire.
- Edouard Molitor: Eine zeitgemässe Unterrichts- und Erziehungsmethode: Die Arbeit in Gruppen.
- Gustave Pillatsch: L'enseignement de l'arithmétique dans les classes inférieures des Lycées de jeunes filles.
- Joseph Poeker: Die Geschichte der Chemie im Unterricht.
- Léopold Reichling: Schülerbetätigungen in Verbindung mit dem biologischen Unterricht der Mittelschulen.
- Edmond Reuter: Behandlung des deutschen Dramas in den oberen Klassen im Sinne der modernen Spracherziehung.
- Marcel Schiltz: Les idées pédagogiques de Georges Duhamel.
- Jean Steffen: La valeur éducative du latin.
- Ernest Steinmetzer: Réflexions sur le trilinguisme dans l'enseignement secondaire.
- Edouard Stoffel: Introduction des éléments du calcul vectoriel dans les classes supérieures de la section latine.
- Joseph Thill: Schule und Haus.
- Emile Thiry: Der englische Unterricht auf der unteren und mittleren Stufe unserer Gymnasien und Lycées de garçons. Eine vergleichende Studie zweier Unterrichtswerke.

- Marie Wagner:** Psychologische Grundlagen und schulpraktische Bekämpfung der vorwiegend mechanischen Rechenfehler.
- Mélanie Wester:** Les sixièmes nouvelles en France.
- René Wilwers:** Les travaux pratiques en physique aux Cours Supérieurs pour les étudiants en sciences physiques et mathématiques.
- René Wirtz:** Luxemburgisch in unsern Mittelschulen.

Dissertations de Sciences commerciales, d'Education physique et de Dessin.

- Pierre Bassing:** La question de l'établissement d'une Statistique de Commerce Extérieur Luxembourgeois.
- Joseph Krier:** Les nombres indices du coût de la vie.
- Robert Maertz:** Le système monétaire luxembourgeois de 1795 à 1947.
- Léon Schockmel:** La rémunération du capital investi dans l'industrie sidérurgique luxembourgeoise (Années 1927-39).
- Jules Stoffels:** L'évolution des échanges commerciaux entre la France et l'Union Economique Belgo-Luxembourgeoise entre les deux guerres.
- René Bauler:** L'éducation physique à l'école (méthodes, temps accordé à l'éducation physique et à la formation des professeurs d'éducation physique) en France, Suisse, Angleterre, Suède, Belgique, Pays-Bas.
- Norbert de Bourcy:** Le contrôle des activités physiques et sportives dans l'enseignement secondaire.
- René Berger:** L'application du sport dans l'enseignement.
- Pierre Hentges:** Du rythme et de ses rapports avec le mouvement gymnique et sportif. Étude analytique et techno-pratique.
- Margot Kanivé:** L'éducation physique et sportive des jeunes filles dans l'enseignement secondaire.

- Aimé Knepper: Etude technique et psycho-pédagogique.
 Raymond Wagner: La gymnastique de maintien dans l'enseignement secondaire.
- Pierre Drøssaert: La couleur dans l'enseignement du dessin.
 Jean Greiveldinger: Der Zeichenunterricht als allgemeines Bildungsfach.
- Tony Hagen: Plaidoyer pour le dessin raisonné.
 Jacqueline Hentges: La valeur éducative de l'enseignement artistique.
- Félix Hülsemann: Was kann innerhalb der Grenzen der Lehrpläne unserer Mittelschulen für die Pflege des Kunstsinsns und des Kunstverständnisses geschehen?
- Edmond Lux: Wahrnehmen und Geniessen im Anschauen der Welt oder: Die richtige Kunstgesinnung im Ganzheitsunterricht.
- Foni Tissen: Werkunterricht an unsern höheren Schulen.
 Harold Thomé: L'esquisse. Réflexions sur la valeur technique, instructive et éducative de son application dans l'enseignement du dessin et l'étude des Beaux-Arts à l'école.
- Lily Uden: Considérations sur l'enseignement artistique dans les écoles moyennes des Etats-Unis d'Amérique.
- Rob. Weimerskirch: Initiation à la contemplation et au jugement de l'œuvre d'art.
 Victor Zürn: Freies Gestalten und Kunstbetrachtung.

In memoriam Joseph Tockert.

We live in deeds, not years; in thoughts, not breaths;
In feelings, not in figures on a dial.
We should count time by the heart-throbs. He most lives
Who thinks most, feels the noblest, acts the best.

Philip James Bailey: Festus.

Une vie d'étude acharnée vient de s'éteindre. Le 19 février **décéda** à Monte Carlo le professeur Joseph Tockert, à l'âge de 74 ans. Une dizaine de jours avant sa mort, il m'informa de son intention **précipitée** de partir une fois de plus pour le Midi, pour y retrouver la santé et le repos. La santé, hélas, il ne la recouvra pas; le repos lui fut accordé en toute éternité.

Le corps professoral perd en Joseph Tockert un homme des plus en vue dans le monde des lettres, en même temps que le «vir discendi peritus» par excellence, dont l'autorité en matière d'esprit et la noble attitude jouissaient d'un grand crédit auprès de ses contemporains. Gentleman accompli, avec cela lutteur tenace, il criblait de ses sarcasmes dont il avait l'abondance, le vice et l'hypocrisie; rarement la personne. Sa capacité merveilleuse pour le travail ne l'avait pas quitté sur le tard de sa vie. Tout un paquet de fiches l'avait accompagné dans son voyage vers le Midi, et ses derniers moments de lucidité tournaient autour du Dictionnaire luxembourgeois en voie d'élaboration.

Joseph Tockert est né à Dommeldange, le 19 août 1875. Après des études de philologie à Paris et Berlin, il fut promu candidat en philosophie et lettres avec grande distinction le 28 octobre 1896 et docteur avec distinction le 30 octobre 1897. Après ses années de stage et de répétitorat à l'Athénée de Luxembourg, il fut nommé professeur à Echternach le 27 août 1901. Se sentant attiré d'envergure vers l'étude approfondie de nos problèmes linguistiques, il fit un long séjour en Angleterre. Il fut nommé professeur à l'Athénée en 1906, où il enseignait l'anglais. Ses leçons furent des modèles d'exactitude linguistique. Rarement l'enthousiasme qui le consumait intérieurement s'affichait dans son verbe; il était, en gentleman parfait, surtout soucieux de garder la mesure. En septembre 1912, il fut détaché au Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg, sans toutefois abandonner l'enseignement de la langue et de la littérature anglaise aux Cours

supérieurs. Ce fut lui qui présidait à l'organisation de l'enseignement de l'anglais modernisé dans nos établissements, et son œuvre a subi peu de modifications jusqu'à ce jour.

Une de ses grandes préoccupations était la linguistique. Il appartenait à l'équipe des Engelmann, Esch, Schlottert, tous morts prématurément. Surtout Engelmann laissa inachevé son œuvre, ayant à peine fait les premiers pas dans le chemin qui devait mener à l'étude scientifique de notre dialecte et des domaines concomitants de la toponymie et du folklore. En 1925, Tockert reprit la tentative embourbée de la phalange des Ed. de la Fontaine, Peter Klein, N. Gredt, J. N. Moes et Charles Mersch, qui depuis 1870, par leurs publications variées, avaient créé un mouvement d'opinion en faveur d'études approfondies dans le genre susmentionné. Le premier annuaire de la Société luxembourgeoise de dialectologie dont Tockert fut l'artisan, est largement dû à sa plume. En 1935, Tockert eut la satisfaction de voir cette humble Société érigée en Section de l'Institut grand-ducal. Le discours qu'il prononça lors de l'inauguration de la Section est vraiment un discours - programme, digne d'être le vadémecum des linguistes luxembourgeois présents et futurs. «La moisson est mûre, il faut la couper». Sur la base des Annaires de la Société de dialectologie luxembourgeoise auxquels venaient s'ajouter depuis 1935 les «Vierteljahrshäfte» (Revue trimestrielle) qui en sont à leur 28^e numéro, Joseph Tockert jugea le moment venu d'entamer l'élaboration du dictionnaire luxembourgeois. Sa mort a malheureusement devancé de quelques semaines la parution du premier fascicule.

Non seulement comme animateur, mais encore et surtout comme réalisateur a-t-il bien mérité de la République des Lettres du Grand-duché. Au risque de retenir outre mesure l'attention des lecteurs, je cite comme ayant été siennes les créations du «Floréal», revue mensuelle de belles-lettres, l'organisation du Lycée de Jeunes Filles en tant qu'entreprise à titre privé, le scoutisme luxembourgeois, les «Cahiers luxembourgeois», la Société des Amis des Musées, et j'en oublie. Homme de gauche convaincu et lutteur tenace, il n'a jamais reculé devant des joutes politiques, âpres et farouches. Toujours est-il qu'il avait le respect de l'opinion d'autrui pour autant qu'elle ne s'entourait pas d'hypocrisie.

Il frappa à droite et à gauche dans ses deux «Goldbücher» qui sont d'une belle finesse de touche, écrits uniquement pour ridiculiser les plumitifs qui à tort se croyaient du talent, voire même du génie. Son édition du «Rénert» qu'il fit accompagner d'un glossaire fort utile au lecteur, on se l'arracha, de telle sorte qu'il dut lui faire suivre deux éditions nouvellement remises sur le métier. Son étude sur les «Romanische Lehnwörter in der Luxemburger Mundart» sert de mo-

dèle de ce genre d'investigations chez nous. Tockert figure avec des articles dans la plupart des publications luxembourgeoises qui depuis une quarantaine d'années, ont eu pour but de propager le culte de l'art, et celui des sciences historiques et linguistiques.

Joseph Tockert était poète lyrique à ses heures. «Non multa, sed multum.» Sa poésie d'une haute portée philosophique réussit à mettre à l'unisson, de façon magistrale, la mélodie du vers avec l'essor de la pensée.

Enfin, depuis la libération, Joseph Tockert a publié une série de récits historiques «Am Völkerweg», dans lesquels il révèle sa fine pénétration de l'ambiance et des à-côtés de notre histoire nationale.

Somme toute, ce travailleur immodéré a eu l'heur de voir la plupart de ses multiples projets réalisés. C'est dire, qu'il s'attela devant eux et, entouré de collaborateurs qu'il avait le don de recruter comme pas un, il persistait avec une fois d'apôtre dans la voie qui mène au succès final. En cela, il était l'homme d'action, qu'il doubla du gentleman parfait, qualités que sans doute le contact quotidien avec la civilisation anglo-saxonne avait développées en lui.

Les vieux s'en vont. Après Nicolas Ries, Paul Médinger, Edmond Klein, Pierre Sold, belle lignée toute à la gloire du professorat luxembourgeois, voilà que le pays perd un éducateur de marque et que les milieux épris des études linguistiques et artistiques s'inclinent devant un coryphée de l'esprit qui ne vivait que pour les hautes aspirations vers le beau et le vrai et qui malgré son âge avancé, s'éteint en pleine activité.

Son souvenir restera vivant, profondément enraciné qu'il est dans son œuvre. Puisse cette certitude calmer la douleur de son épouse qui a veillé sur son bien-être jusqu'au moment suprême!

HESS.

Ce qui m'intéresse, c'est le mouvement de l'intelligence, car l'avenir en dépend. Si l'on veut n'être pas esclave, il faut d'abord n'être pas dupe. et résister en détail.

Refuser de croire est le tout: et ce refus définit assez l'intelligence.

. (Alain, Propos sur l'Education)

CHRONIQUE DE L'ASSOCIATION.

Activité.

1. *L'assemblée générale de 1949* eut lieu le 26 avril 1949 dans la grande salle de l'Athénée avec l'ordre du jour suivant:

1. Augmentation de la cotisation;
2. Rapports du secrétaire et du trésorier;
3. Rapport du président;
4. Election du président et du secrétaire;
5. Admissions;
6. Divers.

2. *Rapport du président:*

Le président M. Paul Thibeau rend compte de l'activité du comité pendant l'année écoulée:

1) A plusieurs reprises nous sommes intervenus auprès du Gouvernement en faveur de collègues qui ont été lésés par une nomination tardive après la Libération. Si nos démarches ont abouti à une solution quelque peu satisfaisante dans certains cas (collègues destitués et déportés par l'occupant), dans d'autres cas nous nous sommes malheureusement heurtés aux dispositions légales des arrêtés-loi de 1945.

2) Notre proposition de majorer le coefficient des indemnités des membres des commissions d'examen a été acceptée par le Gouvernement. De même il a été tenu compte de notre réclamation au sujet des lenteurs apportées dans la liquidation de ces indemnités.

3) En dépit de multiples interventions le cas de l'épuration d'un membre du corps enseignant était resté en suspens, par défaut de jugement pénal. Sur une nouvelle intervention de notre part nous avons eu gain de cause, le ministre de l'Épuration prononçant contre la personne visée la sanction de la révocation, en raison de son attitude antipatriotique durant l'occupation ennemie. Ainsi se trouve rayé de nos listes le dernier nom qui faisait tache sur la bonne réputation du professorat.

4) La question des traitements sera traitée dans tous ses détails par M. Wengler. Votre président tient cependant à donner un court aperçu sur l'activité du comité actuel dans cette question. Dans de nombreux mémoires adressés au Gouvernement, à la Chambre et au Conseil d'Etat nous avons exposé et défendu notre point de vue. Il a fallu d'innombrables démarches personnelles du président, du secrétaire et des autres membres du comité auprès des pouvoirs compétents pour aboutir à la loi du 21 mai 1948 qui, si elle ne nous donne pas entière satisfaction sur tous les points, consacre cependant une certaine assimilation de nos traitements à ceux des magistrats, seul corps de fonctionnaires auquel nous pouvons nous comparer.

Le président exprime les remerciements chaleureux de l'Association à ses anciens présidents, MM. Nicolas Margue et Pierre Frieden qui, dans les hautes fonctions qu'ils occupent depuis la Libération, n'ont cessé de soutenir énergiquement et efficacement leurs anciens collègues dans leurs justes revendications et dans leur lutte pour la bonne cause.

En terminant le président fait appel à l'union de tous les membres du corps enseignant. Il n'y a aucun doute que lors de l'élaboration et de la discussion du projet de loi ayant pour objet de modifier la loi du 21 mai 1948 le comité aura de rudes efforts à faire, pour faire redresser certaines injustices, mais surtout pour maintenir les positions acquises. Le comité à élire tout à l'heure pour l'assemblée générale ne pourra mener cette tâche à bien que s'il se sent épaulé de la confiance sans réserve de tous les professeurs sans exception.

3. A la suite des élections *le comité pour l'année 1949-50* se compose de:

M. Paul-André THIBEAU, président;

M. Marcel ENGEL, secrétaire;

M. Bernard KRACK, trésorier, délégué du lycée classique de Diekirch;

ainsi que des délégués suivants:

M^{lle} Germaine HEMES, lycée de jeunes filles, Luxembourg;

M^{me} Marie van HULLE, lycée de jeunes filles; Esch-sur-Alzette;

MM. Léon BOLLENDORF, Athénée; Emile WENGLER, lycée de garçons, Luxembourg; Arnold KEIFFER, lycée classique d'Echternach; Albert GOEDERT, lycée de garçons d'Esch-sur-Alzette.

4. Admission de nouveaux membres:

MM^{es} Audry-Musman, Bruch-Feyereisen, M^{lle} M. Wagener, MM. Robert Bruch, Guillaume Giver, Joseph Poeker, Léopold Reichling, Edmond Reuter, Edmond Stoffel, René Wirtz.

5. Participations diverses.

Le Comité avait délégué le secrétaire pour représenter l'Association au Congrès de la FIPESO à Stockholm du 1 au 5 août 1949.

L'Association est représentée par son président M. P.-A. Thibeau dans le Conseil National de la Croix-Rouge de la Jeunesse, par M^{lle} G. Hemes dans le Comité de l'Unac et par M. M. Engel dans le Comité de la Revue de la Jeunesse.

6. Questions des traitements.

M. Wengler fait rapport sur l'activité du comité avant et après le vote de la loi sur la Revision des traitements. Pour permettre à nos membres de suivre les interventions multiples du comité nous faisons suivre un bref aperçu sur les mémoires, requêtes et autres pièces adressées aux organes compétents.

Dès la nomination d'une commission chargée de préparer un projet de Revision le Comité fit parvenir, à la date du 19 juin 1947 un mémoire circonstancié au gouvernement. Ce mémoire s'appuya sur les travaux préparatoires de la période d'avant-guerre et sur le projet de 1939 qui avait déjà tenu compte des engagements pris par le Gouvernement en 1937 et en 1938.

Le 22 janvier 1948 un mémoire adressé au Conseil d'Etat exposa notre point de vue à la Haute Assemblée. Le 9 mars 1948 le Comité attira l'attention du Ministre de l'Education Nationale sur le nivellement excessif qui résulterait de l'adoption du barème proposé.

Le 12 mars 1948 un nouveau mémoire fut envoyé au Conseil d'Etat. Dans cette pièce le Comité reprit en résumé les principaux arguments qui avaient amené le Gouvernement au redressement de notre situation.

Dès que furent connus les amendements proposés par le Conseil d'Etat au profit de la Magistrature les fonctionnaires gradués des groupes XII à XIV du projet de loi firent parvenir à la Chambre des Députés et au Gouvernement une résolution dans laquelle ces fonctionnaires revendiquaient un ajustement des chiffres prévus pour leurs groupes.

Le 23 avril 1948, le Comité s'adressa aux divers partis de la Chambre et au rapporteur de la section centrale. Outre les argu-

ments développés dans les pièces antérieures nous proposâmes des modifications concernant le classement des professeurs de cours spéciaux, des professeurs-femmes, des maîtresses de cours spéciaux; à la même occasion la revision de carrière fut revendiquée au profit des professeurs retraités.

Le 29 avril 1948, le Comité intervint de nouveau auprès de la Chambre des Députés au sujet du classement des Professeurs de cours spéciaux, hommes et femmes.

Quelques mois après le vote de la loi sur la revision, au moment où le Gouvernement s'apprêtait à mettre au point le projet concernant les redressements à opérer dans la loi du 21 mai 1948, le Comité soumit son point de vue au Gouvernement. Voici quelques extraits du mémoire envoyé à Monsieur le Ministre d'Etat à la date du 24 novembre 1948:

« Le barème voté par la chambre, le 13 mai 1948, sans donner
« entière satisfaction aux vœux de notre corps, a cependant cor-
« créé dans ses grandes lignes le classement de nos membres gra-
« dués tel qu'il avait été arrêté par le Gouvernement dans son pro-
« jet du 21 juin 1939.

« I. — Le classement des professeurs-docteurs, comparé à celui
« des fonctionnaires dont on exige une formation en tous points
« identique, se base sur les équivalences suivantes: a) le traitement
« de début du professeur-docteur de l'enseignement secondaire est
« le même que celui du juge de paix. — b) le traitement de fin de
« carrière du professeur-docteur est celui du Conseiller à la Cour
« supérieure de justice, diminué de 1 à 1 1/2 triennale au plus.

« Une majoration éventuelle des traitements de la magistrature
« devra donc entraîner automatiquement un rajustement de nos
« traitements aux équivalences précitées. Toute autre solution quelle
« qu'elle fût, détruirait à nouveau le résultat si laborieusement at-
« teint et ne saurait aboutir qu'à un nouveau déclassement de notre
« corps.

.

« III. — Le classement actuel des professeurs de cours spéciaux
« au groupe IX ne correspond pas aux conditions de recrutement
« exigées. Ces fonctionnaires devraient ranger avec ceux des grou-
« pes X et XI qui remplissent les mêmes conditions. Nous deman-
« dons donc que le Gouvernement prenne en considération l'amende-
« ment que le Conseil d'Etat avait proposé à leur sujet. Pour les
« mêmes raisons les maîtres de cours spéciaux qui remplissent les
« conditions exigées par le règlement du 6 décembre 1935 (examen
« de fin d'études secondaires, études supérieures de deux années)
« devraient ranger au groupe VIIa et non au groupe VIa.

« IV. — Quant aux fonctionnaires femmes de l'enseignement
« nous réitérons notre vœu que ces fonctionnaires soient classées
« aux mêmes groupes que leurs collègues hommes et que leurs trai-
« tements soient diminués d'un pourcentage correspondant aux
« avantages dont elles jouissent au moment de prendre leur retraite.
« Cette solution écarterait d'un seul coup toutes les difficultés de
« classification à leur égard. Si cette proposition n'est pas retenue,
« il sera indispensable, afin de traiter ces fonctionnaires, quant au
« pourcentage de diminution, sur le même pied que les institutrices,
« de faire les modifications suivantes dans le barème: Les profes-
« seurs-femmes de cours spéciaux . . . seraient à classer au groupe
« VIIb. — Les maîtresses de cours spéciaux qui remplissent les
« conditions prévues par le règlement du 6 décembre 1935 seraient,
« quant à leur traitement, à assimiler au moins aux institutrices des
« écoles primaires supérieures. Elles seraient à porter au numéro
« 6 du tableau des traitements spéciaux.

« L'écart entre le traitement maximum des directeurs de l'en-
« seignement secondaire et celui des directeurs de l'Athénée et du
« Lycée de garçons est trop prononcé. Il serait équitable de majorer
« le traitement maximum des directeurs classés au groupe XIVb.

« Enfin nous demandons que pour le calcul de la pension des
« professeurs mis à la retraite avant le 1^{er} janvier 1948 il soit procé-
« dé à la revision de carrière comme pour les fonctionnaires en acti-
« vité de service. »

Copie du mémoire du 24 novembre 1948 fut adressé à Monsieur
le Ministre de l'Éducation nationale.

Enfin, au début de l'année scolaire en cours, le Comité exposa
son point de vue, notamment en présence de l'avis du Conseil d'État,
à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et au rapporteur de
la section centrale dans un mémoire que nous tenons à publier dans
son intégralité:

« Bien que le classement des Professeurs-docteurs de l'Enseigne-
ment secondaire tel qu'il a été fixé par la loi du 21 mai 1948 soit
loin de correspondre à celui envisagé par le projet gouvernemental
du 21 juin 1939, l'Association des Professeurs s'est abstenue de
proposer un amendement pour ne pas compromettre la réalisation
de certaines améliorations justifiées envisagées par le Gouverne-
ment immédiatement après le vote de la loi.

La loi du 21 mai 1948 avait réalisé, en partie du moins, des
revendications datant de 1914 et reconnues depuis longtemps par
les pouvoirs publics. Ces revendications reposaient sur le fait que

le seul groupe auquel le corps des Professeurs puisse être comparé pour la fixation des traitements est celui des Magistrats. Une formation universitaire en tous points équivalente, un stage et un examen de stage similaires, une mission des plus élevées de part et d'autre, tous ces éléments placent les deux corps dans le cadre le plus élevé du tableau des rémunérations.

Au contraire d'autres fonctionnaires à formation académique le professeur-docteur ne bénéficie d'aucun avancement normal (les sept postes de direction sont réservés à des titulaires au choix du Gouvernement). Il s'ensuit que le traitement final du professeur gradué est à considérer comme un traitement de fin de carrière. Ce traitement devrait donc être égal à celui atteint normalement dans la Magistrature. Cependant pour faciliter une solution qui fût à l'abri de toute critique et pour ménager toutes les susceptibilités, l'Association des Professeurs s'était considérée comme liée par la transaction faite en 1938 avec Monsieur le Ministre d'Etat; cette transaction prévoit que le traitement de fin de carrière du professeur-docteur soit fixé à un chiffre inférieur d'une triennale au traitement maximum du Conseiller à la Cour. Bien que le tableau voté en mai 1948 ait porté cette différence à 12000 fr, soit 1 1/2 triennales l'Association, consciente des difficultés de toute sorte qu'il fallait surmonter pour arriver à un barème qui devait classer équitablement plus de 5000 fonctionnaires, avait renoncé à toute intervention. Remarquons en passant que le traitement maximum du Conseiller à la Cour est loin de représenter le traitement normal de fin de carrière dans la magistrature. En effet sur un total de 60 environ sept fonctions sont dotées de traitements maxima largement supérieurs à celui des conseillers à la Cour, et 24 de traitements maxima supérieurs à celui des professeurs-docteurs.

Notre association était prête à s'accommoder des chiffres fixés en 1948 lorsqu'elle apprit que l'avis du Conseil d'Etat avait proposé en faveur de la Magistrature un barème nouveau qui est de nature à consacrer, s'il n'est pas complété par une adaptation des traitements des autres fonctionnaires gradués, un déclassement pire que celui qui a existé après 1913. La différence d'une triennale entre le traitement de fin de carrière du professeur-docteur et le traitement maximum du Conseiller à la Cour serait portée à 3 triennales, soit 24000 fr! D'autre part le traitement initial des juges de paix qui était depuis 1874 égal à celui des professeurs-docteurs serait porté à 120000 fr, alors que le traitement de début des professeurs gradués resterait fixé à 104000 fr.

De telles iniquités ne sauraient s'accomplir! Il est inconcevable que le professeur gradué n'atteigne le traitement de début du

juge de paix que vers le milieu de la trentaine après plus de 10 ans de service à partir de son doctorat. Il est de même inimaginable que le professeur gradué touche à la limite d'âge le même traitement que son ancien élève qui est à ce moment-là au milieu de sa carrière; qu'on lui inflige donc un châtement sévère parce qu'il a choisi parmi les carrières qui exigent une formation universitaire difficile et coûteuse celle qui répondait à sa vocation intérieure. Nous ne croyons pas qu'il soit équitable de relever le niveau des uns en rabaisant celui des autres.

Une majoration des traitements de la magistrature devra donc aller de pair avec une modification du classement des professeurs-docteurs, modification qui se justifie par les mêmes arguments que ceux invoqués en faveur de la magistrature par le Conseil d'Etat dans ses deux avis sur la Revision des traitements.»

DISTINCTIONS HONORIFIQUES.

Par arrêtés grand-ducaux du 21 janvier 1950, les grades suivants dans l'Ordre de la Couronne de Chêne ont été conférés aux membres de notre Association que voici:

le grade de Commandeur:

à M. Joseph HANSEN, professeur honoraire et homme de lettres. Luxembourg;

le grade d'Officier:

à MM. J. P. ERPELDING, professeur honoraire, homme de lettres, Luxembourg; J. P. FRANCK, directeur du Lycée de jeunes filles, Esch-sur-Alzette; Robert KIEFFER, historien, directeur du Lycée de jeunes filles, Luxembourg; Jean LIM-PACH, directeur du Lycée classique, Echternach; Mgr. Alb. STEFFEN, professeur honoraire, Luxembourg; J. P. STEIN, directeur de l'Athénée, Luxembourg; P.-A. THIBEAU, président de l'Association des professeurs, directeur du Lycée de garçons, Luxembourg; André THYES, président d'honneur du cercle artistique, Luxembourg;

le grade de Chevalier:

à MM. Fr. ALTMAN, professeur, Luxembourg; Eug. BECK, professeur, Luxembourg; H. BERTEMES, professeur, Esch-sur-Alzette; Al. DUHR, professeur, Diekirch; Alb. GLODEN, professeur et auteur de travaux scientifiques, Luxembourg; Paul HENKES, professeur et homme de lettres, Luxembourg; Martin KARP, professeur des sciences commerciales, Luxembourg; Eug. LAHR, professeur, Luxembourg; Charles LANG, profes-

seur et homme de lettres, Luxembourg; l'abbé Nic. MAJERUS, professeur, auteur d'ouvrages de droit, Luxembourg; Jos. MEYERS, conservateur du Musée d'Histoire, Luxembourg; Emile SCHAUS, directeur de l'École normale et homme de lettres, Luxembourg; Alph. SPRUNCK, professeur, directeur ff. de la Bibliothèque Nationale, auteur d'ouvrages historiques, Luxembourg; Jean STROMMINGER, professeur honoraire, Luxembourg; Léon THYES, professeur et homme de lettres, Luxembourg; Alph. WILLEMS, professeur, secrétaire de la section des sciences naturelles de l'Institut grand-ducal, Luxembourg.

FIPESO.

Le XXI^e Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel eut lieu à Stockholm, du 1-5 août 1949.

En même temps, la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs (F.I.A.I.) tint sa XVIII^e Conférence.

Pour le détail des débats nous renvoyons au *Bulletin International* — Octobre 1949 — qui a été déposé dans la bibliothèque de chaque établissement).

Le sujet proposé à l'étude était:

La formation pédagogique des enseignants.

Un rapport général sur la formation pédagogique des enseignants dans les différents pays fut soumis à la discussion.

Au cours de deux séances communes, le Congrès vota les résolutions suivantes:

1. — Nul ne peut être appelé à enseigner, même à titre temporaire, sans une qualification professionnelle reconnue.
2. — La formation professionnelle des enseignants doit s'appuyer sur une culture générale aussi étendue que possible.
3. — Il paraît indispensable que le niveau minimum de culture générale préalable corresponde aux conditions ouvrant l'accès à l'Université.
4. — Pour tout enseignant la durée minimum de la formation générale et professionnelle doit être de trois ans.
5. — Une part importante doit être réservée dans la formation professionnelle à la pratique de l'enseignement dans les classes.

6. — L'un des buts de l'enseignement étant la formation de l'homme libre, la formation professionnelle doit comporter également une partie théorique dont le contenu fera sa part à la connaissance psychologique de l'homme et, en particulier, de l'enfant et de l'adolescent.

7. — Les futurs enseignants doivent recevoir, pendant leur formation professionnelle, toutes facilités pour participer à la vie culturelle et sociale de leur propre pays comme des autres nations.

8. — La formation professionnelle des enseignants doit être poursuivie par l'étude personnelle, par une coopération étroite entre les maîtres des divers degrés, par des conférences et stages d'information gratuits, par l'octroi de bourses de voyage, etc.

Comité d'Entente.

En 1948 avait été créé un Comité d'entente par les 3 Fédérations suivantes:

F.I.P.E.S.O. (Fédérat. Internat. des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel);

F.I.A.I. (Fédérat. Internat. des Ass. d'Instituteurs);

W.O.T.P. (World Organization of the Teaching Profession).

A ce Comité d'Entente a été assigné le but de préparer une Organisation mondiale des divers ordres de l'enseignement.

Le Comité a déjà préparé le chemin par une action fructueuse. Mais le plus difficile lui reste à faire: poursuivre avec succès les débats avec la puissante, mais réticente Fédération Internationale des Syndicats de l'Enseignement.

Unesco.

Il a été constaté que les rapports de la Fipeso avec l'Unesco ne sont pas ce qu'ils devraient être. Une lettre a été adressée au Directeur de l'Unesco le priant «de vouloir bien appeler l'attention des gouvernements sur l'intérêt que comporte la désignation de représentants des Associations de professionnels de l'Éducation dans les Comités consultatifs nationaux et les Conférences internationales de l'Unesco, tant pour leur expérience que pour l'aide qu'ils peuvent apporter à la diffusion des recommandations de l'Unesco dans les milieux de l'Enseignement».

Et la résolution suivante — qui sera adressée à l'Unesco et aux gouvernements des Associations affiliées — est votée à l'unanimité::

« Le Comité Directeur de la F.I.P.E.S.O., convaincu que les enseignants ont une contribution importante à apporter à l'œuvre

d'éducation de l'Unesco, invite avec insistance les gouvernements à faire entrer dans leurs délégations nationales, et à la Conférence générale un nombre plus important de professeurs, et à étendre la représentation de la profession dans les organismes nationaux de coopération. »

*Conférences et stages d'information
à l'usage des professeurs.*

Dans deux séances publiques de travail fut discutée — sur la base d'un rapport de synthèse résumant les réponses à un questionnaire général faites par les différents pays affiliés — la question des conférences et stages d'information à l'usage des professeurs sous les 3 aspects suivants:

1. Le besoin pour le professeur de poursuivre sa formation théorique après ses débuts dans l'enseignement.
2. Les modalités de la formation complémentaire dans les différentes matières.
3. L'aspect financier de la formation ultérieure des professeurs.

Les opinions exprimées dans le rapport et dans la discussion furent condensées dans les résolutions suivantes:

1. — Par suite du développement rapide des connaissances, de la conception plus large des buts de l'enseignement, et de l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement, il est essentiel que toutes facilités soient données aux enseignants pour poursuivre leurs recherches après leur entrée dans les cadres.

2. — Dans ce but, des conférences et stages d'information devront être organisés par l'Etat ou avec son appui, et toutes facilités, financières et autres, accordées aux enseignants désireux d'y participer.

3. — Toutes les fois qu'un pays organisera des stages d'information sur le plan national, des enseignants venant d'autres pays devront, autant que possible y être invités. Il est également recommandé d'organiser des stages d'information de type international ouverts à un nombre égal de professeurs de plusieurs pays.

4. — Après un certain temps de service, il devra être accordé aux enseignants des congés à plein traitement pour raisons d'études.

5. — Des bourses importantes devront être mises à la disposition des enseignants pour leur permettre de faire des voyages d'études, dans leur propre pays, et à l'étranger.



M. l'abbé V. Wagner



M. Jean Roeder



M Eug. Bisenius



M. Jos. Tockert

NECROLOGIE.

Au cours de l'année l'Association a eu à déplorer la perte de:

M. l'abbé VICTOR WAGNER, décédé le 15 avril 1949; né le 23 juin 1877 à Ettelbruck; ordonné prêtre en 1901; professeur de religion aux Ecoles Normales et au Lycée de jeunes filles à Luxembourg depuis 1921; démission honorable en avril 1946.

M. JEAN ROEDER, décédé le 27. 10. 1949 à Nagem; né le 18 juin 1873 à Roodt (Rédange); gradué de l'Université de Londres; professeur d'anglais à Esch-sur-Alzette à partir du 22 février 1902; membre-fondateur de l'Association; démission honorable le 6 sept. 1933.

M. Eugène BISENIUS, décédé le 4 novembre 1949; né le 25 juillet 1877 à Arsdorf; études à Paris, Gottingue, Leipzig; doctorat en 1901; répétiteur à l'Ecole industrielle de Luxembourg le 29 mars 1904; professeur à Esch-sur-Alz, le 25 septembre 1905 et déplacé le 17 août 1918 à l'Ecole industrielle de Luxembourg; professeur de chimie; membre fondateur de l'Association; démission honorable en 1940.

M. Joseph TOCKERT, décédé le 19 février 1950 à Monaco; né le 19 août 1875 à Dommeldange; études à Paris et à Berlin; doctorat en 1897; répétiteur à l'Athénée en septembre 1899; professeur au gymnase d'Echternach le 27 août 1901; déplacé à l'Athénée le 12 septembre 1906; chargé de cours au Lycée de jeunes filles; professeur d'anglais, linguiste et homme de lettres; membre fondateur de l'Association; démission honorable le 18 septembre 1939.

Les membres de notre Association garderont un pieux souvenir à leurs chers collègues disparus qui ont honoré le corps professoral par leurs vertus professionnelles et ont enrichi par une activité fructueuse le patrimoine intellectuel du pays.

Ils renouvellent à leurs familles leurs condoléances émues.