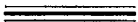


Journal
DES
PROFESSEURS



Organe officiel de l'Association
des Professeurs
de l'Enseignement supérieur et secondaire

N° 39 - Juin 1952

Journal
DES
PROFESSEURS

Organe officiel de l'Association
des Professeurs
de l'Enseignement supérieur et secondaire

N° 39 - Juin 1952

Comité de rédaction:

*MM. E. Wengler, Léop. Hoffmann, Ern. Ludovicy,
Ern. Bisdorff, Tony Bourg.*

INTRODUCTION

Si le N° 39 du JOURNAL DES PROFESSEURS paraît avec un an de retard, ce n'est certes pas que le corps des Professeurs se soit désintéressé des problèmes qui, de près ou de loin, touchent l'enseignement secondaire, sinon l'enseignement tout court. Son activité dans tous les domaines culturels n'a cessé de se manifester tant chez nous qu'au sein des organismes internationaux auxquels nous sommes affiliés.

Cependant le coup qui fut porté à notre statut matériel en janvier 1951 nous obligea bien malgré nous à reprendre une lutte que nous avions cru arrivée à son terme trois années plus tôt. Les travaux préparatoires du journal de 1951, à peine commencés subirent un ralentissement considérable qui nous amena, par la suite, à déroger à une tradition; cette tradition, nous la reprenons par la publication du présent cahier.

E. WENGLER.

NOS LYCÉES AU SERVICE DE L'IDÉE INTERNATIONALE

Nous vivons dans une sorte de monde bien nouveau: les distances sont vaincues, des frontières millénaires paraissent artificielles, l'interdépendance est devenue la grande loi qui nous gouverne. Les esprits et les cœurs cependant, trop souvent nourris de préjugés surannés, réussissent mal à suivre la marche rapide et décidée de la science et des événements. De vieilles haines subsistent, des rancunes, des ignorances séparent ceux que les faits et une nature humaine identique devraient unir dans un amour intéressé. Pour que naisse cette entente salutaire, pour que l'inadaptation à un monde transformé ne joue pas de vilains tours aux nations, il incombe aux écoles, en cet instant, un devoir international, une tâche de rapprochement continue et silencieuse. Nos enseignements n'auront besoin ni de faire volte-face ni de battre quelque coulpe. Ils continueront de vieilles scolaires qui nous viennent de notre situation géographique et sans doute aussi de ce bon sens qui depuis toujours distingue les petits peuples. Et plus encore que par le passé — comme le montreront, à titre d'exemples les pages qui suivront ils attireront l'attention des jeunes sur tout ce qui unit les hommes et fait d'eux des associés naturels, nécessaires.

L'utilisation pédagogique et politique d'une utopie

Pierre Frieden.

Cette préface, au fait, est un épilogue. On me prie de dire un mot après que tout a été dit par d'éminents collègues dans les pages qui suivent. Ma situation est de celles que le philosophe grec appelait «*aporía*» : je ne vois pas de chemin devant moi, je ne sais que penser et que dire, après que le thème proposé dans ce numéro du journal a été creusé, analysé et exprimé avec tant de maîtrise. S'agirait-il simplement de donner le placet ministériel? Les gens de la place n'en ont cure. J'aime mieux, d'ailleurs, parler en ancien président et rédacteur d'une publication que je vois revivre avec joie dans son ancienne jeunesse.

L'idée qui inspire ces pages peut sembler quelque peu démodée et vieillotte. N'appartient-elle pas au répertoire des nobles préoccupations qui, il y a 40 ans ont possédé nos coeurs d'adolescents et défrayé maintes dissertations de bachelier. Hélas! que sont devenus ces beaux thèmes oratoires, ces feux d'artifice de la pensée et de l'imagination? Il y a longtemps que l'expérience de la vie les a dissipés comme une fumée réduits en cendre comme fétus de paille. Que sont devenues ces visions de jeunesse, sinon un décor déteint, où, «s'agite un vague et minable cabotin»?

Ulysse, revenu de ses voyages, dépouillé et déçu, va-t-il repartir encore une fois et faire ce que Platon recommande aux philosophes: le «*deuteros plūs*», la seconde course, la seconde traversée? Allons-nous nous embarquer à nouveau sur le radeau des illusions romantiques?

Eh bien, non! Je regarde autour de moi et je vois autour de l'idée de fraternité se produire un grand remous, une agitation d'hommes d'Etat, avisés, expérimentés, lucides et solidement installés dans le réel; d'hommes d'affaires, qui savent tenir la balance des valeurs et peser toute chose froidement; je vois des hommes de science habitués à contrôler et à vérifier, rigoureusement, impitoyablement, et je me sens rassuré. Non, certes, ces professeurs qui dissertent sur la fraternité ne sont pas une compagnie de rêveurs et d'utopistes. Don Quichottes des temps modernes, si nous nous sommes

groupés sous le signe de la fraternité mondiale, c'est que cette idée et ce vocable aux résonances romantiques, représentent pour nous une part de réel, un programme d'action solidement pensé et étudié, fondé sur le réel et orienté vers le possible; c'est qu'elle est une idée force, et de plus une nécessité de notre époque.

La raison de cette plaquette et des débats qui la nourrissent est de donner à l'idée de fraternité mondiale toute sa signification pratique, sa puissance éducative — et d'en faire jaillir des notions claires et des vertus actives.

J'avoue que je n'aime pas le mot de fraternité. Il dit trop ou trop peu. Etre frère, selon le sang, n'est pas une garantie de fraternité vraie. Il est des frères qui se détestent. Il est des haines familiales plus intenses, plus violentes et plus persistantes que toute autre. Cain et Abel étaient frères, ce qui n'a pas empêché l'un de tuer l'autre.

Quand nous parlons de fraternité, nous entendons donner au mot un sens philosophique, même théologique, en faire une règle de morale et un programme d'action. Il est un appel à des conceptions et à des sentiments de respect, de sympathie, de solidarité entre hommes.

Nous l'entendons dans le sens que lui prêtaient les stoiciens qui proclamaient que nous sommes membres d'une même société, égaux en droit, sinon en fait; nous l'entendons dans le sens que lui a conféré le christianisme qui nous ordonne de vouloir le bien l'un de l'autre. Se sentir et se savoir frère d'un individu à l'autre, d'une nation à l'autre, d'une race à l'autre, cela implique une attitude morale qui répudie l'orgueil individuel, se haussant au-dessus du voisin; qui répudie l'orgueil collectif élevant une profession ou une nation ou une race au-dessus des autres; cela implique une notion d'égalité dans la justice et le droit... La fraternité humaine n'est pas un fait biologique, ni sociologique, — mais une exigence morale, sociale et politique; elle est un programme, ou, pour employer un terme kantien, un principe régulateur.

Le but de notre travail pédagogique en cette matière, est de proclamer une règle de morale et de politique. Nous savons et nous voulons qu'elle s'oppose à une autre règle, une autre loi, une autre politique, une autre morale, celle qui dit avec Hobbes: l'homme est loup et louve pour l'homme, plutôt que frère et soeur; qui dit avec Machiavel et ses nombreux adeptes: ruse, force, violence, crime — voilà les ressorts de la politique et de la vie humaine. Tout le reste est de la fadaise.

Eh bien: nous ne nous faisons pas illusion; nous savons que l'homme est possédé d'une volonté de puissance et de domination

qui engendrent la jalousie, l'envie, la haine, le crime; nous connaissons la masse énorme et compliquée des passions et des intérêts humains qui dirigent le jeu de la vie publique.

Mais nous savons aussi avec la même certitude qu'il est dans l'âme humaine d'autres forces, d'autres volontés, d'autres sentiments et vertus contraires: bienveillance, générosité, dévouement, amour, qui sont des données non moins réelles, parfois aussi puissantes sinon aussi répandues.

Ceux qui ne croient qu'en la force brutale et égoïste, qui n'admettent que les mauvais instincts, les mauvais sentiments, ne voient qu'un côté du réel; ils sont aussi absurdes et dangereux que ceux qui ne verraient dans l'homme que l'ange. Il faut voir l'ange et la bête — leurs alternances, leurs liaisons et collusions.

On trouve dans le nord de notre pays une fleur sur tige basse et épineuse que le peuple de chez nous appelle Tandeldar, et que le peuple de France appelle arête-boeuf. Cette fleur exale alternativement deux odeurs différentes: la première est fraîche et suave comme un parfum de vigne; la seconde violente, âcre comme le soufre irritant de nauséabond.

Nous pensons que l'homme est cette fleur, mélange et alternance de parfums contraires. Il faut l'accepter comme tel. Mais surtout, il ne faut pas nier, ignorer le beau parfum et abandonner à l'ironie et au scepticisme les sentiments qui font la noblesse, la vraie force de l'homme.

Celui-là se tromperait qui n'admettrait dans l'électricité que le pôle négatif, et dans les champs de force qui traversent l'univers que ceux qui détruisent, qui font exploser. S'il y a les forces qui brisent l'atome, il y a aussi celles qui le forment et lui donnent sa cohésion. Il y a bien la mort, mais il y a aussi la vie. Et les sceptiques et négateurs ne sont pas plus malins que les croyants.

Si l'histoire humaine semble être l'histoire des défaites du bien, de la justice, de la vertu, il faut dire aussi qu'elle est la réduction à l'absurde de la philosophie et de la politique de la force brutale. La guerre, expression suprême de la politique de force, n'est pas seulement un crime, mais une faute et une sottise. Et l'amour des hommes, comme principe politique, n'est pas une utopie, mais une sagesse.

Propager, promouvoir la fraternité mondiale, ce n'est pas tomber dans une utopie, ce n'est pas méconnaître la nature de l'homme. C'est pratiquer le vrai réalisme, la seule sagesse politique à condition que cette fraternité ne soit pas un amollissement de l'âme, mais un raidissement et un épanouissement.

Être frères ne signifie pas être faible, complaisant pour les fripons; la Fraternité doit être une force et non une faiblesse, elle doit même être armée et porter le glaive que St. Paul, l'apôtre de l'amour et de la fraternité universelle, tient aussi fort qu'il tient l'Évangile.

C'est dans cet esprit — et avec ces visées, à la fois réalistes et nobles — que notre pédagogie doit s'intégrer dans le jeu de la politique et de la vie mondiale; sa devise doit être: sagesse et force.

Pierre FRIEDEN
Ministre de l'Éducation
Nationale

Culture et culte sont des mots de la même famille. Un homme cultivé aurait donc quelques-uns des caractères de l'homme pieux.

ALAIN

La littérature française, littérature universaliste

Alph. Arend.

S'il y a un enseignement qui contribue au développement de l'idée supranationale, c'est bien celui de la littérature française

Née sur un sol où sont venus s'établir les peuples divers de l'Europe, ancrée dans une terre qui telle la proue d'un navire s'élance vers l'inconnu des mers, élaborée par un peuple plus ou moins conscient de sa mission civilisatrice enrichie de tous les apports de l'étranger et enrichissant en échange les autres nations, la littérature française réunit comme dans un prisme tous les aspects de l'humanité exemplaire. Ouverte à tous les courants, accessible à tous les esprits par l'universalité de son génie, de ses idées, de ses sentiments, et même de sa langue, elle est devenue vraiment «le point de communication de tous les peuples d'Europe», comme le proclamait Bayle, ou, comme disait l'abbé Galiani, «le Café de l'Europe.»

Si la littérature médiévale, en France, paraît puiser avant tout aux sources nationales, ses thèmes toutefois sont communs à la littérature européenne d'alors, et déjà s'ébauche le réseau des échanges avec les autres pays. Le caractère d'universalité qui marque la pensée et la philosophie du moyen âge, marque aussi déjà la littérature. La Renaissance continuera d'élargir les horizons, malgré l'éveil du nationalisme. Le monde antique est assimilé, au point d'étouffer l'âme autochtone. Les écrivains, Montaigne en tête, courent le monde, curieux de le connaître et de limer leur cervelle à celle d'autrui, et si Montaigne s'étudie soi-même, c'est déjà pour découvrir l'homme tout court, l'humanité tout entière.

Cette tendance ira s'accroissant aux deux siècles classiques où la France vraiment a travaillé et créé pour tous les peuples. Guidée par la raison commune à tous, mettant au premier plan les vérités générales et universelles, sociable et humaine, sa littérature s'adresse à tous les peuples sans distinction. «L'esprit classique, en Europe, c'est l'esprit français qui se propage, avec sa netteté, sa logique, sa pure raison, son élégance, son goût exquis, sa profondeur d'investigation morale» (Van Thieghem).

Si au siècle des Lumières on peut parler d'une Europe française, si la langue et la civilisation française étaient alors l'apanage de tout homme cultivé, cela est dû à l'universalité du génie de la France. Et ce n'est peut-être pas l'effet du hasard que c'est en France, dans ce même siècle, qu'est né le projet de la Paix Universelle, préfigurant la Société des Nations et notre actuelle ONU

Par ailleurs, loin d'imposer son génie, la littérature française d'alors ne cesse de s'ouvrir aux idées de l'étranger et d'incorporer des éléments d'outre-frontière. Comme si tout ce qui est humain, tout ce qui vaut pour l'humanité entière, faisait partie intégrante du patrimoine français!

Même un mouvement comme le Romantisme, qui prétend inaugurer le culte du Moi, ne verse pas, en France, dans l'hyper-trophie d'un individualisme à outrance. Les sentiments personnels que les Romantiques français réclament le droit d'exprimer n'en dégagent pas moins des traits généraux de l'âme humaine: «Ah! insensé, qui crois que je ne suis pas toi» (V. Hugo). Et un Vigny, dans son pudique orgueil, va jusqu'à revêtir ses expériences propres du masque impersonnel d'un symbole universellement valable.

Et avec quelle ouverture d'esprit ont-ils accueilli les voix «orientales», et celles de la poésie nordique où battait pour eux l'âme même du Romantisme!

Et ce va-et-vient incessant entre la littérature française et celle des autres pays ne s'arrête pas au 19^e siècle, ni au 20^e. Toujours la France tendra vers la création de types littéraires, nantis d'une valeur universelle, qu'il s'agisse d'une Emma Bovary ou des personnages de la Comédie Humaine. Aujourd'hui même, les écrivains français les plus reconnus campent des types humains qui transcendent le type français. Les problèmes de la destinée humaine que soulèvent les oeuvres romanesques d'un Malraux, d'un Camus ou d'un Sartre sont ceux-là mêmes qui hantent de nos jours l'humanité entière.

Ainsi la littérature française apparaît vraiment comme le creuset où se forment les idées générales de l'univers, comme le filtre à travers lequel toutes les idées se purifient et se clarifient, au grand bonheur de toutes les nations qui en profitent. Sa situation géographique et sa composition ethnographique l'y pré-disposent peut-être, comme l'a déjà fait entendre Schwab, co-lauréat du fameux concours sur les causes de l'universalité de la langue française: «La France tient à l'Espagne, à l'Italie, à l'Allemagne, à la Suisse, aux Pays-Bas, on peut ajouter la Grande-Bretagne. La nature semble avoir destiné la nation française à

se répandre par autant de canaux dans tous les pays de l'Europe comme elle semble, à son tour, appeler dans son sein tous les voisins qui l'entourent.»

Malgré la variation des types et des tempéraments qui composent la nation française, il s'y est formé une civilisation universaliste qui s'exprime et qui se nourrit par la littérature. «Le Français, si local, si provincial parfois au point de vue économique, devient par excellence, dès qu'il s'agit de la pensée, le champion de l'humain», a dit André Siegfried, et cet universalisme se fonde sur la conviction qu'il y a une vérité objective, donc valable pour tous, parce qu'il y a une même nature humaine sous toutes les latitudes et une raison et des sentiments propres à tous les hommes, de quelque nation qu'ils soient. Et de cette conviction, la littérature française est le témoignage irrécusable.

Alph. AREND.

L'Europe ne se fera pas en niant ou en tendant d'affaiblir les caractères nationaux, mais en les faisant aimer. Pour unifier la France il n'a pas été nécessaire de transformer Provençaux et Bretons en Parisiens; il a suffi d'amener Parisiens, Bretons et Provençaux à se connaître comme les branches d'un même arbre et à jouir de leurs différences au lieu de les reprocher à la ronde. Pour que l'Europe soit unie politiquement, il n'est ni utile ni souhaitable que les Français cessent d'être français ou les Allemands d'être allemands, il faut et il suffit que toutes les nations d'Europe sachent que ce qui les unit est plus fort que ce qui les divise.

André MAUROIS.

Quelques principes de l'UNESCO et la lecture des auteurs français de notre programme

Edmond Reuter

L'homme de la rue connaît l'ONU. Il sait qu'à sa tribune se sont livrées de grandes batailles — pacifiques — Dieu en soit loué! Mais l'Unesco? Est-ce du polonais ou du romain? De grâce, c'est de l'anglais: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. Donc, l'UNESCO c'est bien des choses. Si sur cent personnes dix à peine savent ce que l'UNESCO a fait, ce n'est pas faute de documents imprimés et diffusés. La charte des Nations Unies, les éditions spéciales du «*Courrier de l'UNESCO*» et de la «*Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*» abondent, mais le manque d'intérêt pour les travaux de cette organisation est quasi-total dans les milieux les plus divers. Et pourtant, quel beau programme, si l'on se donne la peine de le découvrir dans les beaux discours et les slogans malmenés qui l'enveloppent. Il suffit de lire la convention créant l'UNESCO, où il est constaté «*que, la dignité de l'homme exigeant la diffusion de la culture et de l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, des devoirs sacrés à remplir dans un esprit de mutuelle assistance; qu'une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité.*»

Retenons pour notre besoin cette stipulation: «*L'Organisation suggère des méthodes d'éducation convenables pour préparer les enfants du monde entier aux responsabilités de l'homme libre.*»

Il me semble que l'UNESCO ait pris au sérieux cette tâche. Elle multiple ses publications concernant la «*Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*» en soulignant le droit à l'instruction et à la culture. Ce travail, s'il n'avait pas d'autre résultat, défend à tous ceux qui de par le monde piétinent les droits de l'homme, de profiter jamais du: *Pater, dimitte illis: non enim sciunt, quid faciunt.*

Pour nous autres professeurs il est important et agréable de constater que l'UNESCO croit à l'école et qu'elle donne dans sa brochure: «l'UNESCO, un programm mondial» certaines indications dont les suivantes me paraissent mériter un essai de réalisation.

- 1) Il faut introduire de l'ordre et de la clarté dans les pensées humaines.
- 2) Il faut dégager le sens des principes et des idées susceptibles de commander la conduite.
- 3) Il faut éviter dans l'enseignement tout ce qui, soit directement, soit de façon détournée pourrait inculquer aux enfants cette croyance que les peuples, les pays ou les usages étrangers sont nécessairement inférieurs.
- 4) Il faut orienter les programmes d'enseignement vers la paix et la sécurité internationales.

Comment faire pour accomplir cette belle tâche difficile?

Nous pouvons servir la cause de l'UNESCO, partant la cause de la paix en formant des hommes capables de résister aux mots d'ordre propagés par les voix anonymes des radios, par les manchettes éclatantes des journaux, par les images tendancieuses des films; respecter assez l'homme pour ne point travailler à briser ses ressorts, à le réduire à l'état de robot vivant.

Et voilà posé le problème de l'homme en péril. Notre Ministre de l'Education Nationale (Académia 3. 1950) trouve «qu'il est urgent de s'occuper de l'homme, soit pour connaître cet inconnu, soit pour relever ce déchu, soit pour sauver ce menacé! Il y a dans notre civilisation des éléments, des forces de destruction, des poisons qui tuent la substance de l'homme, la personnalité, l'âme humaine, ou qui la diminuent, la dégradent, la désagrègent.»

Oui, ces menaces existent et nous entourent. On nous enlève une à une les petites libertés individuelles, tout en nous demandant de sauver la Liberté, on nous supprime les droits personnels un à un tout en exigeant des sacrifices pour le Droit. On nous montre, chiffres et paragraphes à l'appui, que les traditions ne sont pas des lois, et l'on entend que nous combattons pour la Tradition.

Ce n'est pas tout! Les maîtres de l'heure voudraient bien considérer la culture comme une affaire de conserves alimentaires et mettre avec diligence l'éducation en petites bouteilles comme la Coca-Cola, tandis que le domaine de l'individualité tend à se réduire comme une peau de chagrin.

Or, bien que toute la production soit dirigée vers la collectivité, bien que graduellement la grande âme collective se crée,

nous devons maintenir sauvées l'individualité et la personnalité capables de s'opposer au fanatisme et à l'automatisme.

La lutte sera dure, souvent contradictoire et obscure, mais elle pourra être gagnée; nos armes ne sont pas mauvaises. On nous a donné quelques oeuvres de la littérature française — on parle si peu de la valeur de la littérature, même à l'UNESCO. On y répète inlassablement l'expression: Index translationum — et c'est presque tout.

Mais grâce aux auteurs nous continuons d'enseigner l'honnêteté intellectuelle et le goût du dialogue. Nous ne croyons pas au silence ni au mensonge. Enseigner le dialogue, c'est redonner à l'homme sa supériorité sur l'histoire, c'est lui redonner la chair et la vie. Voilà ce que les professeurs ont toujours essayé de faire. Ils ne sont pas une puissance, mais ils peuvent être un exemple, ils peuvent aider à créer une règle de l'esprit tout en emportant les valeurs du passé vers l'avenir.

★

Remarque hors texte: Nos professeurs de Français ne devront pas oublier qu'ils sont chez nous les porteurs de cette latinité dont on parle tant, mais dont le domaine va dangereusement en diminuant. Que ces éléments gréco-latins (je ne parle pas des deux langues anciennes) nous stimulent à professer le respect de l'homme plutôt qu'une foi aveugle dans la machine.

★

Si vis pacem, para consciencias. Corneille, Racine, La Fontaine, Molière nourrissent notre programme des meilleurs oeuvres classiques. Quels profits pourront en tirer nos jeunes gens? Les oeuvres classiques ne doivent pas servir à engranger les connaissances les plus diverses et à produire des êtres adroits et impersonnels, mais elles aideront à former des personnalités en prise directe avec la vie, ses passions et ses problèmes.

Nos élèves de deuxième lisent le Cid. On a dit, on dit encore beaucoup de mal du Cid. Laissons dire! Un jour, il y a deux ans, on nous proposa dans notre conférence de remplacer le Cid par une autre oeuvre. Je n'ai pas soutenu cette proposition, mais j'ai défendu la pièce de Corneille par mon vote affirmatif. Pourquoi?

Je me rappelai une représentation du Cid qu'une jeune troupe de Paris avait donnée, quand j'étais en IV^e. C'avait été merveilleux! Depuis je n'avais pas osé aller voir une représentation de la pièce de peur que ce beau souvenir ne fût détruit, jusqu'à la représentation du Théâtre National Populaire avec Gérard Philipe. Entretemps on avait fait le Cid en II^e; nous l'avions joué nous-mêmes, j'interprétais le rôle du comte; le professeur dit qu'on avait bien joué; nous avions senti, sans peut-être le comprendre,

que le Cid était une pièce vivante. Aussi Gérard Philipe et Jean Vilar (Directeur du Théâtre National Populaire) ont-ils démontré l'éternelle jeunesse du Cid. Gérard Philipe a restitué ses véritables dimensions à la pièce de Corneille. D'un coup les trop célèbres vers: Je suis jeune, il est vrai etc.; Rodrigue as-tu du coeur, sont privés de leur pompeux, parce qu'ils ne sont pas dits pompeusement.

Les professeurs qui expliquent le Cid ne sont pas des Gérards Philipés, mais leur instinct de professeur fera vivre les personnages de Corneille dans notre époque. A trois cents ans de distance les jeunes gens qui sont nos élèves sauront devenir des personnalités et répondre en termes d'honneur. Eux qui plus que quiconque sont dans une situation terriblement démoralisante.» «Chacun doit découvrir tout seul s'il doit mener ou non le combat. A l'âge des problèmes personnels, tout adolescent se voit acculé à une conjoncture qui dépasse sa personne. Beaucoup ne trouvent même pas conseil auprès de leur famille.» (Jeanne Galzy, Nouvelles Littéraires. 6. 3. 52)

Tout cela ne permet pas que nous soyons d'accord avec Francis de Miomandre (Nouvelles Littéraires 6. 3. 52) qui dit que le mot honneur fait sourire.



Francis de Miomandre regrette la dévaluation des mots et il a raison. Nous sommes à même d'y réagir par les auteurs classiques, par un retour à l'explication poussée très loin. N'oublions pas que Monsieur G. Rudler (Explication Française) a besoin de 40 pages pour expliquer quatre pages de Racine et qu'il sacrifie dix lignes à un seul petit «enfin». Je sais bien qu'il ne faut pas exagérer et qu'on ne va pas tuer Racine et les élèves par d'interminables explications, mais profitons de la perfection racinienne pour restaurer la valeur de la langue et des mots. C'est ainsi que nous montrerons aux jeunes l'art et la valeur de la conversation. Il n'y pas de vraie personnalité sans la faculté de converser. C'est elle qui assure une confiance en soi indispensable à la personnalité. Les Français qui en possèdent la maîtrise enviable et enviée restent nos meilleurs professeurs.

Britannicus figure au programme de notre première En dépit des opinons, Britannicus fait toujours des salles pleines. On l'a vu en 1946 à la Comédie Française et on a pu le constater au même théâtre en 1952. Il se peut que le nom de Jean Marais ait eu quelque part au succès récent, reste le fait que toute une salle demeure suspendue à une intrigue connue pourtant par coeur.

Eh bien, ces personnages nous émeuvent par ce qu'ils ont de noble et d'humain. Ils savent rire, haïr, aimer, sangloter, bref ils sont la vie pure et simple. Les personnages de Racine savent aller

jusqu'au bout, comme Néron, et savent rester purs comme Britannicus et Junie. Mais tous sont des individualités et en même temps des parcelles de l'humanité.

On a l'habitude de faire de Racine un gentil bourgeois, dévoué à son roi, courtisan parmi des courtisans. C'est peut-être exact. Mais puisque nous avons parlé de Britannicus, remarquez la chaleur singulière de peindre un prince retors, infidèle, affamé de pouvoirs, une cour:

Je ne connais Néron et la cour que d'un jour

Mais hélas! dans cette cour

Combien ce qu'on dit est loin de ce qu'on pense!

Que la bouche et le coeur sont peu d'intelligence!

Avec combien de joie on y trahit sa foi! (Acte V Sc. I)

Chose plus curieuse encore, voire révolutionnaire, c'est le peuple qui, en arbitre suprême, défendra l'innocence, protégera Junie, déchirera Narcisse! Tous les favoris ont accepté le crime, Si les petites natures fuient en hurlant devant une mort incompréhensible,

... ceux qui de la cour ont un plus long usage

Sur les yeux de César composent leur visage. (Acte V Sc. V)

Et cela par le plus dévot des courtisans! «O tendre Racine!

Nous n'avons pas fini avec lui.» (Claude Aveline)

★

Le théâtre en général et celui u 17^e siècle en particulier me semblent une excellente introduction à la politesse, cette qualité si agréable qui reprend du terrain. Les oeuvres classiques sont polies parce qu'elles s'adressent à des esprits cultivés et honnêtes.

Aujourd'hui la politesse s'impose plus que jamais; car jamais la mêlée de tous les éléments constituant la société contemporaine n'a contraint chacun de nous à un coude à coude plus étroit, et jamais l'individualisme (au sens péjoratif) ne s'est affiché de manière plus insolente que dans toutes les collectivités, comme une protestation contre une solidarité gênante. Faut-il y voir une inconsciente réaction de la personne humaine contre la multiplication des formes collectives de la vie contemporaine? Mais la politesse n'est-elle pas la forme élémentaire du respect de la personne humaine? La notion des distances nécessaires par quoi les hommes apprennent à se respecter mutuellement ne signifie nullement restauration de castes abolies, mais elle témoigne simplement de la compréhension intelligente des réalités. La paix se fera sur la base de la politesse ou elle ne se fera pas.

★

Le rire es le propre de l'homme. Molière s'est occupé de faire rire. Il créa la véritable comédie sociale réaliste. Il a beau nous faire

rire, c'est l'homme qu'il nous peint, l'homme faible soumis à ses travers (Harpagon) l'homme perfide, monstre inconnu et lâche (Tartuffe) l'homme prudent, réduit aux biais et aux compromis (Alceste). Excellent psychologue Molière apporte son message périlleux et nécessaire et porte des coups dont on ne se remet pas, même après en avoir ri. Nous réussirons à dépasser le stade de la misanthropie en lisant le Misanthrope avec les élèves de I^{re}. Profitons du réalisme de Molière pour surmonter nos déceptions.

La Fontaine, compagnon fidèle de VII^e jusqu'en I^{re}, fait jaillir son esprit et sa grâce toujours de saison. Il est plaisant de saisir au vol son tempérament suggéré, ses personnages voilés de peaux de bêtes. Il est facile de passer en revue toute la gamme des possibilités humaines, de guetter l'ironie, la désinvolture, l'audace, la connaissance exquise du plaisir, le respect appitoyé de l'amour, le sage refus de la douleur. Les Animaux malades de la Peste; la Cigale et la Fourmi; le Corbeau et le Renard; etc., etc.! Quels trésors que les simples formules du bonhomme La Fontaine! Plutôt souffrir que mourir; ce loup ne savait pas encore bien son métier; eh bien, dansez maintenant: il n'est pas toujours bon d'avoir un haut emploi etc. etc.!

L'autre jour, déjeunant dans un bistro, séparé du bar par une demi-cloison, j'entendais des clients causer autour du zinc. Ils se racontaient des histoires du Quartier. L'un deux s'écria: «C'est comme dans La Montagne qui accouche d'une souris». L'autre répondit gaiement et fit des applications plus précises de la fable au cas qui intéressait les deux buveurs!

Si ce n'est pas vrai...! Puis ce n'est pas moi qui ai inventé le petit récit, Monsieur Edmond Jaloux de l'Académie Française le raconte dans un numéro des Nouvelles Littéraires.

Nous n'avions pas besoin de cet exemple pour savoir à quel point La Fontaine est populaire, lui qui, d'après Jean Giraudoux fut un des rares traîtres dans la conspiration du mensonge fardant le visage de la France pour plaire au roi Louis le Grand.

La Fontaine a dit la vérité, toute la vérité, rien que la vérité et d'une façon qui nous le rend sympathique et indispensable.

★

Ce retour au 17^e siècle ne saurait être pleinement exploité sans qu'il soit complété par un retour au 18^e. Nous ne répéterons jamais assez que la déclaration des droits de l'homme et du citoyen naquit dans ce siècle-là et rendit possible tout ce qui depuis s'est acquis dans le domaine de la liberté individuelle et collective. La déclaration du 18^e siècle reste la grand-mère bien solide de la déclaration du 20^e. Notre programme ne prescrit aucune oeuvre du 18^e siècle à l'exception du Barbier de Séville et du Mariage de Figaro, qui sont inscrits pour la section moderne. Figaro, sans être un per-

sonnage proprement révolutionnaire, nous apparaît comme l'ami de toutes les libertés. Ne nous étonnons donc pas des applaudissements du peuple. Beaumarchais lance des mots d'une hardiesse étonnante et fait avec beaucoup d'esprit une besogne de préparation nécessaire.

Il est à regretter que nous soyons forcés de glaner du Voltaire dans les anthologies alors qu'on devrait lire *Candide* d'un bout à l'autre. Voltaire est l'auteur rêvé par l'UNESCO. Son vaste champ d'activité: sciences, philosophie, poésie, théâtre, journalisme fait de lui le représentant de la culture française du 18^e siècle. Sa bienveillance d'observateur sans préjugés à l'égard des peuples, quelle que soit la race à laquelle ils appartiennent et si petit que soit le coin de terre qu'ils habitent l'inscrit naturellement dans le programme de l'UNESCO. Son oeuvre détourne les hommes des superstitions, des inquisitions, et du fanatisme; elle les empêche de perdre leur tête dans le sable métaphysique, car elle les ramène à la terre; elle rétablit l'optimisme sur ses pieds, c'est une oeuvre purificatrice. Elle éloigne ensuite de la politique d'ambition et dirige nos idées vers cette politique éducatrice et constructive que Voltaire a été le premier à pratiquer pendant sa vie entière dans toute la mesure où il le pouvait, en éclairant les masses, en stigmatisant les abus, en luttant perpétuellement pour la justice et le progrès. «Disciple d'Erasmus il continue dans sa personne et son oeuvre la plus grande tradition humaniste. Sachant douter de tout, et n'ignorant rien du caractère essentiellement précaire de la condition humaine, il ne connaîtra d'autre certitude que celle de devoir rester fidèle à la cause de l'homme. Il était essentiellement humain.» (Bernard Groethuysen)

Il faut cultiver notre jardin (*Candide*). Le travail de la terre n'est visiblement ici que le symbole de tout travail et Voltaire veut nous dire avant tout: travaillons utilement, efficacement, selon nos capacités, chacun dans notre domaine au lieu de perdre notre temps et de nous déchirer en luttes métaphysiques et religieuses. Il faut nous unir pour cultiver notre jardin, et le cultiver en commun. Voltaire emploie volontairement l'adjectif possessif *notre* au lieu de l'adjectif *son* ou *mon*.

On ne peut pas ne pas parler de Montesquieu quand il s'agit des droits de l'homme et de ses libertés. Nous lui trouvons des extraits dans nos anthologies.

La liberté politique, dit Montesquieu, est cette tranquillité d'esprit qui provient de l'opinion que chacun a de sa sûreté; et pour qu'on ait cette liberté, il faut que le gouvernement soit tel qu'un citoyen ne puisse pas craindre un autre citoyen. (*Esprit des Lois*, L. XI Chap. VI)

La pensée de Montesquieu s'inspire du respect de la personnalité collective des peuples et de la personnalité individuelle de l'homme. Tout son système repose sur la reconnaissance de la nature humaine et de ses droits. Son libéralisme se confond avec une bienveillante intelligence de toutes les manifestations de la vie, avec une tolérance pour tout ce qui n'est pas contraire à la nature humaine. Toutes les nations doivent être libres, mais il faut qu'elles le soient chacune à sa manière, quelles soient individuellement libres, sous les différentes formes que revêt chez elles l'esprit général. Il faut aussi que, par un juste équilibre des pouvoirs, par une savante disposition des choses, le citoyen y soit garanti contre tout abus du pouvoir.

★

Je m'arrête à Montesquieu. Il me semble que nous pouvons donner beaucoup à nos élèves grâce à la littérature française que nous essayons d'interpréter pour eux et en collaboration avec eux. Elle contient, surtout dans ses oeuvres représentatives des 17^e et 18^e siècles, les principes de l'UNESCO.

Il est à déplorer que les publications de l'UNESCO, que surtout son Courrier (qui n'est d'ailleurs pas lu chez nous) ne donnent aucune place à l'explication des auteurs. Quoi qu'on dise et quoi qu'on pense, c'est par eux que se préparent les consciences. Ce sont eux qui nous apprennent la lutte contre l'ignorance, les passions brutales, l'oppression intellectuelle et matérielle.

Edmond REUTER.

Unsere moderne Welt ist unstreitig immer mehr zu einem riesenhaften Maskenfest der Ideologien geworden, auf dem niemand mehr recht weiß, was sich hinter der Wortvermummung in Wirklichkeit verbirgt. Unser tägliches Vokabularium ist in einem erschreckenden Umfange mit Ausdrücken wie «Demokratie», «Reaktion», «Kapitalismus», «Sozialismus», «Faschismus» und vielen anderen durchsetzt, die den Zweck der Sprache, nämlich die Verständigung der Menschen durch Übertragung präziser Vorstellungen, vereiteln. Es wäre sicherlich eine außerordentliche Wohltat für alle, die nichts zu verbergen haben, wenn einmal für ein ganzes Jahr dieser Mummenschanz suspendiert und so jeder Mann gezwungen würde, mit frischen und unverbrauchten Ausdrücken klar und einfach zu sagen, was er meint, wenn er mit den politischen Wortschöpfungen unserer Zeit hantiert.

Wilhelm Roepke.

Education For International Understanding In The English Course

René Schaaf.

A

It may be difficult to sum up the meaning of «Education for International Understanding» in a formula which will completely and equally satisfy both the Governments and educationists and the public opinions of the various countries. But there cannot be any real doubt about the significance and the fundamental purpose of this concept: It aims at educating man so as eventually to enable him to take a conscious, active part in the development of a world community and a world civilization and, thus, to help create at least one powerful means of preventing war and of preserving peace between the nations by mutual tolerant understanding leading to an overwhelmingly strong demand for peaceful cooperation and settlement.

Education for International Understanding is, thus, part of the general problem of moral education. Since the establishment of the first organised human communities statesmen and philosophers, churchmen and parents, in general all those in charge of education, have been concerned with the problem of giving the necessary and suitable moral training to the new generations. The number of the answers given and of the solutions proposed is almost as great as the number of those who investigated and tried to solve the problem. But men's social behaviour does not seem to have improved considerably, and no convincing, generally effective and commonly acceptable method of moral training in the individual or in the national sphere or in both has, so far, been discovered. Still, the belief in man's moral perfectibility has never completely ceased to be a reality and, often, a vigorous incentive: It has inspired powerful systems of philosophy and found expression in fundamental moral conceptions and political theories and realizations. In the present century of rapidly changing and decaying values and in spite of the experiences of the recent past — or, rather, because of these experiences — this belief in the possibility of man's moral progress has grown, in many, into a deep conviction of its urgency above all in the field of international

relations. The variety of national, social, political, philosophical, and religious outlooks and aspirations, which the innumerable attempts at and suggestions for moral Education in general and for Education for International Understanding in particular have shown to exist in almost every country in the world cannot hide the obvious fact that the desire for better international understanding, i. e. for peace, has become a deep, elemental urge in the men of the XXth century. On the contrary, the very diversity stresses all the more the universal character both of the underlying substratum of essential humanity and of the need for international understanding, for real toleration, and for practical, effective, peaceful cooperation.

Training the young for international understanding has, then, become one of the new tasks by which the educationist of to-day is faced. The new problem is, indeed, too vast and too complicated to be tackled by Education alone. The State, the family, the Church, the imponderable, but very concrete pressures of the modern child's social environment combine to exert a multitude and variety of influences which all together do and will determine the international attitudes of the youth of to-day, of the nations of tomorrow. But many of these influences are unconscious, difficult to define and to assess, apt easily to elude man's grasp and to withstand his attempts to coerce and guide them into the right way. Education in its many organized and adaptable forms with its rich background of theoretical and practical experience is certainly better able both to wage the struggle against ignorance, prejudice, ill-will, and self-will and to strive to form attitudes favourable to tolerant and positive cooperation than many another agency which — this may be a matter for regret — cannot, or not sufficiently, avail itself of the services of trained teachers and of the facilities of regular schools. A major part of this new task in general Education is, therefore, bound to be assigned to the school. The contemporary educational thinking will be, or, rather, is even now expected to make a **constructive** contribution to the achievement of the new aim of Education. It is necessary to lay a strong stress on the practical and realistic character of this contribution, at least at the present moment. For it is obvious even at the present initial stage that the attempt to build new international standards for the school cannot remain limited to purely scholarly research and study. The logical recognition of the essential interdependence of the modern world does not by itself suffice, it is true, automatically to lead to those new forms of individual, national, and international life within which that recognition can help develop new, adequate and stable political, economic, and social standards. In answer to this objection it may be pointed out that the historical

process of maturation has already begun, that it is quickened by the pressure of necessity and experience, and that it can easily be accompanied by at least a beginning of realisation and trial. Theoretical work of investigation and definition is indispensable for the long-term establishment of the foundations; but it could not, now, arrive quickly enough at the indispensable immediate, though, perhaps, provisional solution of very concrete and extremely pressing problems. The past attempts at establishing a world-community of nations and a world-rule of law have been accompanied and followed by so many disappointments and disillusionments, by such bitter enmities and dire catastrophes that a predominating insistence on theories can but meet ineffective irony and sterile scepticism, if it is not accompanied, supported and checked by practical class-room work.

Those responsible for Education for International Understanding are, then, faced by a delicate and complicated task: The new concepts must be investigated and formulated; the new definitions must be established; their rational application and adaptation to the varied national data and conditions must be prepared for, experimented and checked in the teaching practice; above all, the new discipline must be integrated into the existing educational systems and pervade with its spirit and outlook the whole training for the traditional objectives of contemporary Education: «securing a balanced development of the personality, fitting the individual into the social life of his community, and inculcating practical and theoretical knowledge, a way of thought and a moral outlook»¹⁾). For it is obvious that Education for International Understanding cannot help create and develop world-mindedness and positive attitudes of international toleration and good-will if it is merely conceived as a new subject to be added to the old curriculum and if it is restrained within the conventional limits of an ordinary school subject. It must go far beyond such narrow confines and become a source of inspiration in the totality of Education, in all its principles, elements, stages, and techniques. In order speedily to achieve some first positive results the organization of Education for International Understanding should, therefore, make provision for a twofold task: 1) It will have to disseminate «information on other lands and peoples; on the contribution of all races, religions and nations to the world's culture; the history of international conflicts and their causes, presented so as to stress the interdependence of the modern world, the development of international co-operation and the need for a world community; current

1) «Unesco And Its Programme». Unesco Publication 943, p. I.

events and contemporary problems; and on the United Nations and its Specialized Agencies»²⁾; 2) It will have to devise methods by which it can develop in the pupils attitudes of mind «favourable to international understanding, which will make him conscious of the ties which unite the peoples of the world, and ready to accept the obligations which an interdependent world imposes».

In the light of the — as yet very limited experience in this field — the most efficient methods seem to be those that proceed prudently and by easy stages, empirically rather than theoretically, i. e. by the pupils doing rather than learning, being guided in their activities by the master's reserved suggestions rather than by his teaching and preaching.

B

According to this conception of the Education for International Understanding many subjects of the Luxembourg secondary school curriculum can be made available in different ways and to varying degrees for the formation of attitudes which are favourable both to the development of a better understanding of and to the promotion of friendly relations with foreign nations.

Besides Geography and History, though to a lesser extent, the modern language courses offer certain opportunities and facilities for the study of the facts the unprejudiced intelligence of which is indispensable for the objective judgment of other nations. Geography and History can acquaint the pupil with the biological, historical, economic, and political factors which have gone into the making of a foreign national group; the study of its language and literature can open another way of access to the understanding of its psychological structure and of the emotional components and traditional intellectual and moral standards which underlie and ultimately determine a nation's conscious and unconscious personality. In the course of the centuries many words and methods of expression have acquired a significance that is additional to their surface or direct meaning, that loads this immediate meaning with the weight of the experiences they have served to express, and that conveys by its overtones and indefinable resonances the unique tonality and emotional quality which any national community naturally develops during the unending process of its adaptation to its biological environment. So, though language is not the only expression of a nation's character, it is a fact that

²⁾ «Towards World Understanding. Unesco Seminar on Teaching about the U. N. and its Specialized Agencies.» 1948, p. 3.

the objective understanding of a foreign people's civilization and way of life is impossible without a good knowledge of its language which alone expresses the fullness and unique individuality of the national personality.

From the point of view of the Education for International Understanding it must, therefore, be the modern language master's foremost duty to give his pupils as reliable and thorough a knowledge of the foreign language as the teaching conditions enable him to give to them. (I can only be mentioned here that, according to the widely accepted conception of formal education, the rational study of any language, modern no less than ancient, can be made into an efficient instrument for general mental training: language work, using adequate methods, gives a systematic training of the faculties of reasoning and analysis which, in their turn, can be fruitfully applied to the study of a foreign civilization.) To-day, this obviously means a solid knowledge of the basic grammatical facts and patterns and of the current vocabulary of the language as heard, spoken, read, and written by the pupil.

This is the point where the limitations of foreign language teaching as a means of International Understanding become apparent: It is doubtful whether a sufficiently thorough knowledge of a foreign language can be attained by all the pupils in a school which requires the study of 6—10 other subjects; moreover, the knowledge of a foreign language, while being indispensable for the understanding of the foreign civilization, is only one among several factors and cannot automatically teach f. i. the material facts out of which a civilization has grown. This consideration applies particularly in the present period of ceaseless change when many very important facts and tendencies are still so close to us that they cannot yet have left an interpretable imprint on the language; hasty superficial attempts to use the language course for the interpretation of contemporary trends might create new misconceptions and prejudices without necessarily removing the old.

The task to be assigned to the English course in the frame of the Education for International Understanding can, therefore, be usefully fulfilled only within the limits drawn both by the general conception of that Education and by the particular problems raised by the nature of language and the requirements of modern language teaching.

The thorough teaching of the language itself should remain the foremost aim of the English course. The acquisition of the basic elements — grammar and vocabulary in the lower cycle — should be followed up by a systematic training in reading, inter-

pretation, and appreciation so as to provide a wide and varied experience of the language which will enable the pupil to continue reading rationally after having left school. Training for reading has always been a major problem of the upper cycle of the modern language course; the general contemporary situation makes it even more urgent to re-define and further to work out its methods: Since the end of the war the number of English-written books, reviews, and papers and of English-spoken films read or seen in this country has increased enormously; English is no longer felt by school-pupils and by the general public as a foreign language to be learnt and used in the same spirit as f. i. Latin or Spanish or Italian; it has been recognized — at least everywhere outside the school — as the main language in the sphere of Western civilization; from the point of view of language teaching it has visibly outgrown the status of an instrument of formal training and has become the medium of communication with the most vigorous and powerful nations in the western i. e. our hemisphere. Their way of life and their fundamental outlooks and attitudes can be understood accurately and judged objectively only if their literature — this term being taken in the widest meaning — is rendered comprehensible to as great a number of readers as possible. The stress, in this connection, must be laid on the word «objective». Training in reading must be a training in understanding and thinking if it is eventually to become a discipline of feeling and emotion The number of English-written books read by the average secondary school pupil is very much greater than before the war. But the English master cannot remain satisfied with this superficial «success — not a result of his work, but a consequence of the general situation: He must very prudently guide and educate this beginning taste for reading if it is to be developed into an essential part of a humanist discipline. And here he finds himself confronted by a very real difficulty: Once the pupil has mastered the so-called «grammatical» elements of the language he obviously is of opinion that, perhaps with the exception of the widening of his vocabulary, the period of serious further language-work in the narrow meaning of the term is over and that he can rest satisfied with the quick perfunctory reading of the prescribed books and the books of his own choice. Major works, which have remained difficult and obscure for prominent English and American critics and scholars, are — this is a very frequent experience — skimmed over by the young reader, who fondly believes that he has exhausted their significance and need not take any further trouble to delve into them more deeply and more tho-

roughly. The problem of reading has even gone beyond the limits of secondary school education; it has become a grave problem as a method of adult education in particular and as the most important element in the intellectual life on the masses in general. The investigations, comments, and recommendations made in this connection by such representative authors, critics, and scholars as Ezra Pound, F. R. Leavis, I. A. Richards, W. Empson, J. M. Murry, Denys Thompson and others deserve the greatest attention of all those in charge of modern language teaching. Some of their suggestions may remain open to objection; but no serious teacher can afford to ignore their works in the organization of his own courses.

Since it was admitted that conveying objective information about foreign nations for purposes of better international understanding is one of the aims of the modern language course the practical aspects of this task have been examined, discussed, and experimented at great length by representative educationists and in important books. In the light of the considerable theoretical and practical work already done in this field and with the qualifications outlined above the contribution of the English course to a better understanding of Great Britain and the British people must consist in making clear «the circumstances of environment and stock, the factors and forces which have made» the British nation what it is; it must also include «everything that is really essential to the understanding»*) of that nation and its history. The curricula of the English course in the different types of Luxembourg secondary schools reserve a very important part to the presentation of the essential or typical features of Great Britain and her people. Beginning with the description of everyday life they gradually and more or less systematically include the general geographical and social structure of the country which all eventually lead up to the presentation and discussion of the typical aspects of the national character and the most important cultural achievements of the people. The amount of essential and reasoned factual information about Great Britain is very much greater than the amount of similar information given in our French and German courses about France and the French and about Germany and the Germans.

In the lower cycle the subject is presented, in general, in the form of an account given by the — French or German — author of the textbook; the account is limited to the essential facts and mostly succeeds in avoiding the disadvantages of the closely packed English «Civics» or «Current Affairs» textbook. There are

innumerable opportunities for amplification and illustration; references to the teacher's and the pupils' personal experiences render the lesson livelier, more interesting, and more personal; comparisons between foreign manners and customs and the familiar national way of life challenge the spirit of observation and are a continual invitation to an honest and prudent judgment of foreign things. The pupil should never be forced to «learn» lists of facts; it is essential for him to be trained in drawing his own conclusions from clearly understood and carefully checked reports and accounts. No lecture will ever be able to make him understand and «feel» the human reality and obligation of such concepts as «fair play» and «the gentleman», «the freedom of the individual» and «national cooperation» so convincingly as his own effort to his understanding of English descriptions of English sports events, of a school-story, even of an elementary description of an English institution.

The anthologies used as textbooks in the upper cycle contain selections from the work of well-known authors. Though not exclusively chosen with a view to the interpretation of the British national character the extracts are expressive of what great and truly representative English authors, poets, philosophers, scholars, and scientists thought of the fundamental questions of life, of God, nature, death, of art and beauty, of the social question and politics, of patriotism and toleration. These anthologies, like all other anthologies, are not perfect. But they offer the teacher a comparatively wide range of selection, combination, and amplification; the extracts are chosen from all the periods of English literature and, thus, offer the master a possibility of following the evolution and expression of a feeling or conception along with the historical evolution of the community. The choice was made by a Frenchman; an Englishman might have laid a different emphasis on different characters; but the author has clearly been successful in avoiding partiality and bias; the portrait of the British nation which he paints in and through his selections is, to all intents and purposes, as objective and unbiassed as an earnest intention and a thorough knowledge of the subject can make possible.

Not all of the complete works that are authorised by the curriculum are equally suitable for the purpose here set forth. Ch. Kingsley's «Westward Ho!» may be a thrilling story of adventure; but it can be considered as more than a naively one-sided expression of religious and national fanaticism; «The Scarlet Pimpernel», by the Barons; Orcsy, at present so popular in some of our forms,

presents a conception of the French Revolution which would render that tale of adventure impossible in France; Galsworthy's «Forsyte Saga», while remaining a literary achievement of considerable interest for the history of English literature, analyses a limited section of the English people which belongs decidedly to the past, but which is all too often taken by the Continental reader for a representative part of the contemporary English people. These examples, to which a number of others could be added, prove the desirability of a carefully checked list of complete works suitable from the point of view of Education for International Understanding.

It may be said, in conclusion, that the English course, as organized at the present moment, can and does render real services for the objective understanding and unbiassed appreciation of the British people. This is a necessary and positive achievement. But we may ask whether in the general contemporary situation and bearing in mind the very particular opportunities offered by bilingual Luxembourg, we could not, without in the least sacrificing any of the immediate and traditional objectives of the English course, complete these objectives by making a rational and fuller use of the course for the better understanding of other nations, too.

From the point of view of modern factual information a closer cooperation between the English course on one hand and the History and Geography courses on the other would certainly enable the English teacher to get better results, i. e. a. greater amount of better integrated and better understood knowledge for the same amount of work, out of his lessons.

From the point of view of the language considered as an intellectual discipline and as a most efficient means of training, much better results could be achieved by a closer coordination of the three modern languages in the upper cycle. No literature in Europe has received more inspiration from other European literatures than English literature, fusing European themes and tones into a unique national harmony. The teacher of English ought to be enabled to avail himself of the opportunities of comparison, differentiation, and evolution so prodigally offered to him; he can do so practically only if and when a closer integration of the German, French, and English courses in the upper cycle is achieved. This ought to be possible above all here in Luxembourg, which is traditionally proud of its interest in and understanding of other countries. If modern language work, thus conceived as community-work, is organised on the basis of activity methods and of uninterrupted contact with the experience of the adolescent pupil, it is bound to

attain ends which as yet lie far beyond those it can attain now. In a fully integrated modern language course none of the three languages taught will lose its individual virtues; but it will enrich them by the added vigour and inspiration of the two others; the result will be a strong awareness of their essential interdependence. Unity in Diversity: Is not that the truly European tradition?

R. SCHAAF

«Children have been brought up for a world of nationalism, and the world has become international; they have been educated as citizens of independent sovereign states, and the world has become interdependent. The result has been that as men and women they have failed to fit the times and the time has lacked fit people to serve it.»

M. L. Jacks, M. A.
(«Total Education», p. 113.)

Der Friedensgedanke im Deutschunterricht

Pierre Heinen.

Wer auf den oberen Klassen unserer Mittelschulen den Ölzweig der Versöhnung und die Palme des Friedens, diese zarten Pflanzen, zu gedeihlichen Wachstum bringen möchte, findet eine ganze Reihe fördernder Kräfte, die ein günstiges Klima zur Kultur dieser gebrechlichen Gewächse abgeben. Schon allein der Umstand, daß der Deutschunterricht in einer Sprache gegeben wird, die allen Schülern geläufig ist und die auch in dem Maße wieder an Wärme und Wohllaut gewinnt, wie neue Jahrgänge heranwachsen, die nicht von bitteren Erinnerungen an die unselige Nazizeit verhärtet und verharscht sind, macht es den Lernenden leicht, sich von den Schwierigkeiten, die andern Sprachen unvermeidbar und oft unübersteigbar anhaften, ab = und dem Sinn und Inhalt des Gelehrten und Gelernten zuzuwenden. Weiter ist es dem Luxemburger Erzieher ein leichtes, in unsern Schulen von Frieden und Verbrüderung zu sprechen, da den Bewohnern unsers Landes die Liebe zur Freiheit und die Sehnsucht nach Frieden durch die stetig sich folgenden Fremdherrschaften und die häufigen Besetzungen im Laufe der Jahrhunderte zur zweiten Natur, zur erworbenen Eigenschaft geworden sind, die sich im Volkscharakter und in der Tradition weitervererben. Diese Tatsache beruht auf der ungenügend geschützter Kleinheit unseres Landes, denn je kleiner ein Land ist, desto mehr ist es bestrebt, seine Freiheit mit allen Mitteln zu erhalten und gegebenenfalls mit Löwenmut zu verteidigen; anstatt die Rechte anderer anzutasten, wird es eher alles dransetzen, mit seinen Nachbarn in gutem Einvernehmen zu leben. Die Kleinheit unseres Landes macht uns groß als Friedensfreunde und ist der Kultur des Versöhnungsgedankens weitaus bekömmlicher als große Reiche, in denen gar leicht eine Atmosphäre von Machthunger und Ausdehnungsdrang, von Angriffslust und Weltherrschaft aufkommt, in der das Gedeihen friedlicher Gesinnung schier unmöglich ist.

Ein weiterer günstiger Umstand zur Pflege friedlicher Haltung als Grundlage einer einträchtigen Gesellschaft ist das Studium der Klassiker auf den oberen Klassen. Ob es sich um antike Schrift-

steller handelt oder um klassische Werke der modernen Literatur, immer haben diese Dichter und Denker das Ideal edler Menschlichkeit vertreten und verteidigt. Wer erinnerte sich nicht an das *Imprimus venerare deos, an den labor improbus, an die bella matribus detestata, an das fatum, die von Gott aufgegebenen Mission, an die pietas, die Ehrfurcht vor Gott und seinem Stellvertreter, an das Integer vitae scelerisque purus, an die virtus, an modus und modestia?* Immer betonen die Klassiker das allgemein Menschliche das Ideal der Menschlichkeit und wecken in ihren Lesern die Lust zur Nacheiferung. Gerade in unserer Zeit des rücksichtslosen Realismus und krassen Materialismus bildet das Humanitätsideal einen heiligen Hort, ein notwendiges Gegengewicht zu der übertriebenen Gier nach Gewinn und niederem Genuß, die wegen ihrer egoistischen Tendenz notwendigerweise zu Hader und Zank, zu Streit und zu Krieg führen muß.

Wenn wir unser Blickfeld verengen und vorzüglich den Deutschunterricht ins Auge fassen, wird es sich herausstellen, daß auch er sehr häufig im Dienste des Friedensgedankens stehen kann, sogar in den Werken, in denen häufig von Krieg und Fehde die Rede geht. Freilich scheinen die Werke des Mittelalters dem zu widersprechen, da gar oft, wie im Nibelungenliede, von Mannestreu und Feindeshaß, von Hörtgier und Rachelust, von Heldengröße in sinnlosen Kämpfen und Kriegen gesungen wird. Doch ist zu bedenken, daß diese Lieder meist aus der heidnischen Zeit kampfbegieriger und kriegslustiger Germanen stammen und daß im Mittelalter der Ritter Kulturträger war mit einer uns fernliegenden Gesellschaftsordnung. Übrigens läßt sich zu den Kriegen aller Zeiten die Bemerkung machen, die der Prior zu Karls des Großen Kriegszügen macht:

Ist's, um Völker zu befreien,
Ist's, um Knechte sich zu schaffen?

oder:

Allen klebt ein Mal am Schilde
Und ihr Verden haben alle.

(Dreizehnlinden)

Vergessen sei auch nicht eine Macht, die mildernd und veröhnend in der Zeit des Vasallentums und Leibeigentums, der rohen Kämpfe und brutalen Knechtung eingreift: das Christentum. In Dreizehnlinden hat Fr. W. Weber besonders auf die kulturelle Bedeutung der Mönche, dieser bescheidenen Pioniere der Nächsten- und Feindesliebe hingewiesen, von denen Elmar sagt: «Diese Menschen können mehr als unsre Götter». Das Kreuz war ihre Eroberungswaffe,

Die durch Huld bezwingt die Völker
Und besiegt, um freizumachen.

Im allgemeinen wird der Deutschlehrer in verschiedener Hinsicht den Friedensgedanken fördern können, je nachdem er von den Nachteilen und verhängnisvollen Folgen jeder Entzweiung, vom einfachen Konflikt innerhalb der Familie bis zur verheerenden Verwüstung und zum unmenschlichen Morden der Weltkriege sprechen will oder von den Vorteilen jedweder harmonischen Gesellschaftsordnung, von dem friedlichen Glück idyllischen Ehelebens bis zu der heiligen Ordnung zwischen Menschen eines Staatenbildes oder dem fruchtbaren Frieden zwischen großen Nationen, oder schließlich von den Mitteln, um zu einer friedlichen Staats- und Weltordnung zu gelangen.

Schon im Einzelmenschen lösen die Äußerungen feindseliger Haltung wie Haß, Neid, Ärger, Verdruß und Schadenfreude schädliche Wirkungen aus. Alte Volksweisheit und Lebenserfahrung, die von entstellenden Farben bei Neid und Haß, bei Zorn und Wut sprechen, werden in dieser Auffassung von modernen psycho-physiologischen Forschungen bestätigt, nach welchen feindselige Regungen die endokrinen Drüsen veranlassen, giftige Stoffe auszusecheiden, welche Farbe und Gesundheit des Körpers nicht wenig beeinträchtigen. Auch in medizinischen Kreisen hat sich die Überzeugung durchgesetzt, daß die materialistische Betrachtungs- und Behandlungsweise des Körpers unzulänglich ist, da neben der Psychoanalyse die psychologische Forschung und Erfahrung der letzten Jahrzehnte eine enge Wechselbeziehung zwischen Leib und Seele aufweisen. Sehr häufig konnten körperliche Erkrankungen nur von einem seelischen Trauma herstammend gedeutet werden, das seinerseits seine Ursache in eigenem Ärger, Verdruß, in einem verdrängten feindlichen Gefühl oder in erlittenen Rücksichtslosigkeiten und Lieblosigkeiten hatte.

Wenn schon dem einzelnen aus gehässiger Haltung und feindlichen Leidenschaften seelische und körperliche Schäden erwachsen, so haben die Dichter der Humanität den Bruderhaß und das Völkermorden, Krieg und Revolution als etwas Unmenschliches, Furchtbares und Schreckliches gegeißelt und verdammt. Die Gesellen des Krieges sind Verwüstung, Raub, Mord, Brandschatzung, Vergewaltigung, und sein Gefolge sind Not, Elend, Verrohung und Entsittlichung, Trauer und Verzweiflung.

Es ist der Krieg ein roh, gewaltsam Handwerk. (Wallenstein)

Ein furchtbar wütend Schrecknis ist
Der Krieg, die Herde schlägt es und den Hirten. (Wilhelm Tell)

Der Bürger gilt nichts mehr, der Krieger alles,
Straflose Frechheit spricht den Sitten Hohn,
Und rohe Horden lagern sich verwildert
Im langen Krieg auf dem verheerten Boden. (Prolog zu Wallenstein)

Es schont der Krieg
Auch nicht das zarte Kindlein in der Wiege. (Wilhelm Tell)

Und du erinnerst mich daran,
Wieviele Mütter dieses Landes kinderlos,
Wieviele zarte Kinder vaterlos, wieviel
Verlobte Bräute Witwen worden sind durch euch!

(Jungfrau v. Orleans)

Allein die Tränen, die unendlichen
Der überbliebenen, der verlassnen Frau
Zählt keine Nachwelt, und der Dichter schweigt
Von tausend durchgeweineten Tag- und Nächten,
Wo eine stille Seele den verlorenen,
Rasch abgeschiedenen Freund vergebens sich
Zurückzurufen bangt und sich verzehrt.

(Iphigenie au Tauris)

Oh, nicht hungerhagre Wölfe
Reißen sich so tiefe Wunden. (Dreizehnlinden)

Welch bittere Worte müßten die Richter für die alles vernichtenden, nichts verschonenden Kriege unserer Zeit finden, wenn sie schon mit den Kriegsführern früherer Zeiten so unerbittlich ins Gericht gingen. Wenn Kriege auch zu allen Zeiten schrecklich sind und die früheren Kriege durch Dauer und Entvölkerung, durch Elend und Seuchen aller Art schrecklich waren, so blieben sie doch menschlicher, da ihre Waffen nicht so unmenschlich waren und keine so katastrophalen, ja apokalyptischen Folgen hatten wie die Kriege unserer Zeit.

Die Furchtbarkeit und Unmenschlichkeit eines Krieges schließt damit nicht immer seine Gerechtigkeit aus. Friedfertig darf demnach nicht gleichgesetzt werden mit feige sein oder mit wahllos nachgeben. Maria von Ebner Eschenbach sagt: «Der Gescheitere gibt nach! Eine traurige Wahrheit; sie begründet die Weltherrschaft der Dummheit.» Nein, wo Glaube und Unschuld, wo Wahrheit und Freiheit bedroht, unterdrückt werden, da muß zur Wehr, zu Waffen und Gewalt gegriffen werden.

Und gedächte jeder wie ich, so stünde die Macht auf
Gegen die Macht, und wir erfreuten uns alle des Friedens.

(Hermann und Dorothea)

Unverständiges Nachgeben macht die Lage nicht besser, eher schlimmer:

Denn je mehr die Menschen dürfen,
Desto dreister wird ihr Mögen. (Dreizehnlinden)

Nein, eine Grenze hat Tyrannenmacht.
Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
Wenn unerträglich wird die Last — greift er
Hinauf getrosten Mutes in den Himmel
Und holt herunter seine ew'gen Rechte. (Wilhelm Tell)

Aber auch dann noch, auch in gerechter Sache ist der Krieg etwas Schreckliches. Tatsächlich müssen alle «sanften Mittel auch versucht» werden. Und bei gerechter Notwehr, bei Gewaltanwendung heißt es auch dann noch:

Doch wenn es sein mag ohne Blut!
Denn bill'ge Furcht erwecket sich ein Volk,
Das mit dem Schwerte in der Hand sich mäßigt. (Wilhelm Tell)

In letzter Not wächst Mut und Kraft auch dem schwachen Geschlecht, Welche Worte der Tapferkeit findet Stauffachers Gattin, als sie von der Unerträglichkeit der Tyrannei spricht:

Unbilliges erträgt kein edles Herz.

Sie schrickt nicht davor zurück, Haus und Hof der Freiheit zu opfern, sogar das Leben heldenhaft in die Waagschale zu werfen, wo es gilt, die Reinheit und Freiheit gegen Willkür und Gewalt zu verteidigen.

Die letzte Wahl steht auch dem Schwächsten offen,
Ein Sprung von dieser Brücke macht mich frei.

Ist eine gerechte Sache bei Gewaltanwendung von vornherein zum Scheitern verurteilt, wäre es Wahnwitz, sie dennoch durch Gewalt durchsetzen zu wollen. Die einzige Tat ist dann, wie Tell sagt, Geduld und Schweigen, denn

Dem Friedfertigen gewährt man gern den Frieden.

Noch mehr sollte man sich davor hüten, etwas als gerechte Sache zu verteidigen, das im Grunde genommen ein persönliches Interesse, eine Parteiangelegenheit ist. Alle Angreifer verwenden wohl die größte Sorge darauf, ihrem Unternehmen den Schein der Gerechtigkeit zu geben, wenn die Lüge auch noch so fadenscheinig ist. Wie sagt die Gräfin Terzky, indem sie sich sogar auf Gott beruft:

Entworfen bloß, ist's ein gemeiner Frevel,
Vollführt, ist's ein unsterblich Unternehmen.
Und wenn es glückt, so ist es auch verziehn,
Denn aller Ausgang ist ein Gottesurteil.

Vor einem zweiten Mißverständnis muß gewarnt werden: über der Weltverbrüderung dürfen die Belange der Heimat, die Rechte des Vaterlandes nicht vergessen werden. Zwischen Pazifist und Patriot besteht kein Widerspruch. Wohl mag — wie der französische Außenminister kürzlich sagte — eine supranationale, nicht internationale, Einigung und Einigkeit heutzutage unerlässlich sein, da die moderne Technik den Erdball zusammenschrumpfen läßt, aber das Heimatland darf nicht darunter leiden. Dem Veräter hält der Dichter entgegen:

Steh zu deinem Volk!
Es ist dein angeborener Platz.

Und

Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft.

Oder:

Was ist unschuldig, heilig, menschlich gut,
Wenn es der Kampf nicht ist ums Vaterland? (Jungfrau v. Orleans)

In einer Welt, wo hart im Raume sich die Sachen stoßen, wo selbst der Beste noch voller Unvollkommenheiten ist, wäre es Wahnsinn, den Frieden allein durch strenge Beobachtung von Recht und Gerechtigkeit erhalten zu wollen. Wer ins volle Menschenleben hineingreift, wird finden, daß es überall interessant ist oder auch uninteressant, denn ein Luxemburger Lied sagt schon:

Wou mer nemmen higesët,
iwerall begënt mer Strëit.

Wenn aber Streit an der Tagesordnung ist oder wenigstens die Möglichkeit, die Spannung als Potentialität dazu, muß man um des lieben Friedens willen auf beiden Seiten zu Konzessionen bereit sein. Sehr vorteilhaft zur Schlichtung eines Streitfalles ist es, wenn man sich bemüht, die Kontroverse einmal vom Standpunkt des Gegners aus zu betrachten. Wer unnachgiebig auf seinem oft rechtlich richtigen Standpunkt verharret, ohne die berechtigten oder auch unberechtigten Forderungen des Gegners zu beachten, dem ergeht es wie Michael Kohlhaas, dessen unbedingte Rechthaberei mit unerbittlicher Konsequenz ad absurdum geführt wird. Der Mann, dessen «Rechtgefühl einer Goldwaage glich», konnte sich nicht entschließen, das geringste Zugeständnis zu machen, auch als die höchste moralische Autorität, nämlich Martin Luther, seine Handlungsweise rügte und ihn zur Umkehr aufforderte. Er ließ sich in blindem Eifer für sinnlosen Racheakten mit fortreißen und mußte seine entsetzlichen Taten mit dem Verlust von Frau und Vermögen und schließlich mit dem Tode büßen.

Verständnis für den Gesichtspunkt des Gegners ist für die Lösung fast jeden Konfliktes unerläßlich. Die so häufigen Spannungen zwischen zwei Generationen, zwischen Vater und Sohn, wie z. B. im Hildebrandslied, in Hermann und Dorothea oder in Wallenstein, beruhen hauptsächlich auf der Verständnislosigkeit, mit der sich die zwei verschiedenen Alter gegenüberstehen. Und doch wäre die Erinnerung an eigene Jugend dem Alter eine leichte Brücke zum Ungestüm und Unverstand der Heranwachsenden, während es der Jugend bestimmt schwerer fällt, in der Lebenserfahrung und Weisheit des Alters nicht ausschließlich Erstarrung und Mißgunst, Erkaltung und Verkalkung zu sehen.

Wer vom Morgengrauen
Wallte bis zur Abendkühle.....
Kluges kann er dir bescheiden.....
Wahres kann er dir berichten.....
Willst du Weisheitswerte hören,
Graue Männer mußst du fragen. (Dreizehnlinden)

Daß Gerechtigkeit und Recht sich nicht durch Ungerechtigkeiten erringen, Gesetzmäßigkeit sich nicht durch Gesetzwidrigkeit erzwingen läßt, ist im Kohlhaas deutlich gezeigt, bewiesen ist's auch in den Räufern, und der «Prinz Friedrich von Homburg» dreht auch um die Achse Gesetz und Subordination. Daß zur Schlichtung eines Streits auf beiden Seiten guter Wille vorhanden sein muß, zeigt uns Schiller in Maria Stuart, wo der Streit der beiden Königinnen nicht zu einem guten und versöhnlichen Ende geführt werden kann trotz demütigen Flehens und tiefster Erniedrigung der Schottenkönigin, weil Elisabeth in stierem Stolz erstarrt und in dreistem Dünkel verharret. Der böse Wille auf der einen Seite macht den guten Willen auf der andern zunichte.

Schwieriger wird die Lösung eines Konfliktes, wenn zwei verschiedene Weltanschauungen aufeinanderprallen. Die optimale Form ist dann wohl das stille Dulden des Gegners, aber nur zu oft schließt der Streit mit dem tragischen, wenn auch heldenhaften Untergang eines Partners. Wenn zwei Auffassungen sich diametral gegenüberstehen, wenn besonderes Idealismus und Materialismus aufeinanderstoßen, d. h. göttlich begründete Seins- und Sittenordnung und rein diesseitig eingestellte, selbtherrliche Gesetzlichkeit, kann von Frieden nur soweit die Rede sein, wie Angst und Achtung vor dem Gegenspieler die Waagschale der Macht im Gleichgewicht erhalten. Da aber der diesseitig eingestellte Mensch in der Materie den einzigen Machtfaktor sieht und in der möglichst weiten Machtentfaltung die einzige Möglichkeit zur Befriedigung seines Ehrgeizes und Machthungers, ist der Idealist beständig in seinen friedlichen Absichten bedroht, und nur die rechtzeitige

Erkenntnis und Erfassung der seelischen Struktur und der heimlichen Absichten seines Gegners vermögen ihn davor zu bewahren, eine billige Beute und ahnungsloses Opfer der List und des Ränke-spiels seines Feindes zu werden. Die Spannung zwischen den biedereren Schweizern und den triebhungrigen Vögten zeigt deutlich, daß der Frömmste nicht in Frieden leben kann, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt. Für Max Piccilomini, gleicherweise vom Vater und vom Freunde betrogen, gab es in dieser Welt des Betrugens und Heuchelscheins, «des Mords und Gifts, des Meineids und Verrats» nur den einen Ausweg des engen Pfads der Pflicht, der zu aussichtslosestem Kampf, zum Heldentod führte. Den einzigen Ort des Glückes, den der reinen Liebe, gibt es nicht: in Kampf und Krieg, sondern nur in Zeiten des Friedens, wie sie Max so begeistert geschildert hat.

O schöner Tag, wenn endlich der Soldat
Ins Leben heimkehrt, in die Menschlichkeit.....

Ein Friede, der nur auf Achtung und Furcht vor dem Gegner aufgebaut ist, verdient diesen Namen nicht, denn man hält nicht den Frieden ein, weil man den Frieden liebt, sondern weil man die Niederlage fürchtet, und mit wachsender Hoffnung auf Sieg wächst auch wieder die Lust am Krieg.

Denn Krieg ist ewig zwischen List und Argwohnt,
Nur zwischen Glauben und Vertrauen ist Frieden.

Warnende Stimmen halten Gott sei Dank manchen Kriegslustigen und Abenteurer vor dem letzten entscheidenden Schritt zurück. Wenn einmal der Stein ins Rollen gekommen ist, läßt er sich nicht mehr aufhalten, und seine Verheerungen sind nicht zu ermessen. Iphigenie fleht:

O enthalte vom Blut meine Hände!

Und der Erzbischof warnt:

Fürchtet die Gottheit

Des Schwerts, eh ihr's der Scheid' entreißt. Loslassen
Kann der Gewaltige den Krieg; doch nicht
Gelehrig, wie der Falk sich aus den Lüften
Zurückschwingt auf des Jägers Hand, gehorcht
Der wilde Gott dem Ruf der Menschenstimme. (Jungfrau v. Orleans)

Wer heutzutage die apokalyptischen Reiter rufen wollte, würde vielleicht eine kosmische Katastrophe heraufbeschwören; er wird jedenfalls nicht die Kettenreaktionen von Vernichtung und

Bestialität ermessen und erahnen können, die ein künftiger totaler und universaler Krieg entfesseln würde.

Soviel Fluch und Verderben der Störer des Friedens auf sich läßt, soviel Segen und fruchtbringende Vorteile wird der Erhalter des Friedens erten. Auch darin sind sich alle Dichter einig, daß Friede ernährt, Unfriede verzehrt. Wir kennen alle Schillers Lobgesang auf die heilige Ordnung, segensreiche Himmelstochter, und das Gegenstück dazu, die Ablehnung aller Gewaltmethoden aus seinem Gedicht «Die Glocke». Auch Goethe hat seine Meinung über Revolution und Krieg klar ausgedrückt mit den Worten des Richters in Hermann und Dorothea, und er schließt mit dem bezeichnenden Wunsche:

Möcht' ich den Menschen doch nie in dieser schnöden Verwirrung
Wiedersehn! Das wütende Tier ist ein besserer Anblick.
Sprech' er doch nie von Freiheit, als könn' er sich selber regieren!

Es ist nicht wunderzunehmen, daß bei der Erhaltung des Friedens der Frau eine Hauptrolle zufällt. Sie gilt ja als die Spenderin, Hüterin und Erhalterin des Lebens, während der Mann das aktive Prinzip darstellt und insofern nicht nur schafft und aufbaut, sondern auch in wildem Draufgängertum, in Haß und Kampf oft schneller wieder zerstört und vernichtet, als er gebildet und gebaut hat. Auch als Richterin und Schlichterin von Streit ist die Frau besser geeignet, Brücken zu schlagen, da sie eher das Bindende als das Trennende sieht, und in ihrem Bedürfnis nach Frieden hat sie mit diplomatischer Wendigkeit den ungefügigen und offeneren Mann bald ihren Zwecken dienstbar gemacht.

Aber ein Weib ist geschickt, auf Mittel zu denken, und wandelt
Auch den Umweg, geschickt zu ihrem Zweck zu gelangen.

(H. u. Dorothea)

Ist es nicht Minna von Barnhelm, die mit listiger Klugheit und heiterer Schläue den kratzbürstigen und bärbeißigen Tellheim von seinem übertriebenen Ehrgefühl heilt und eine glückliche Verbindung herstellt zur Verbrüderung der sich feindlich gegenüberstehenden Sachsen und Preußen? Und in Hermann und Dorothea wirkt die gute verständige Hausfrau wie ein versöhnender Engel, indem sie Hermann durch Güte und Verständnis zum Handeln, ihren gestrengen Gespons durch energisches Auftreten zur Vernunft bringt. Die Jungfrau von Orléans hat natürlich das Hauptverdienst an der Rettung Frankreichs und an der Wiederherstellung friedlicher Ordnung in ihrer Heimat. Und Iphigeniens reine Menschlichkeit besänftigt den «Babaren» Thoas und erzieht ihn zu edlem Menschentum, denn «ein edler Mann wird durch ein gutes

Wort der Frauen weit geführt.» Sogar Wallenstein hätte sich nicht in ein frevelhaftes Unternehmen verwickelt und sich nicht an die Schweden verloren, wenn er den Bitten seiner bescheidenen Frau und den weisen Worten seiner idealgesinnten Tochter ein willig Ohr geliehen hätte. Stauffacher schätzt sich glücklich, eine ihm ebenbürtige Lebensgefährtin zu haben, die gleich ihm unbillige Schmach verschmäht und billigen Frieden liebt. Hätte Rudenz nicht in sich die Stimme des Volkes erstickt, wenn ihn nicht seine tapfere Berta vor Leichtsinn gewarnt und ihm den Weg zum Glück und wahren Frieden gezeigt hätte?

Wenn Stolz und Selbstsucht, Habgier und Rachesucht, Haß und Neid zu Krieg und Streit führen, so wird der Friede erhalten durch Gehorsam und Selbstlosigkeit, Liebe und Teilnahme am glücklichen Dasein des andern. Welch herzliche Hilfsbereitschaft wird den Flüchtlingen im rheinischen Städtchen zuteil, und der Strom der Evakuierten bringt dem herzensguten Hermann die tüchtige und ebenso hilfreiche Frau ins Haus. Eintracht und Brüderlichkeit schweißt die Schweizer zu engem Bund zusammen und macht die Schwachen stark:

Wir wollen sein ein enig Volk von Brüdern,
In keiner Not uns trennen und Gefahr.

Wilhelm Tell ist wohl Außenseiter, aber nicht Spielverderber. Er, der sogar das gefährdete Tier vorm Abgrund rettet, der immer nur an sich zuletzt denkt, wird seine Hilfe nicht verweigern, wenn das Vaterland in Gefahr ist, denn «Wo's not tut, läßt sich alles wagen.»

Wie List und Betrug, Argwohn und Hinterhalt als Mittel zum Kriegführen gebraucht werden, so kann der Friede nicht bestehen bleiben ohne Offenheit und Wahrheit, Reinheit der Gesinnung und Vertrauen. Wie jammert Max, daß er durch Schwinden von Glauben und Vertrauen den Vater lassen und den Freund verlieren muß:

Fluchwürd'ger Argwohn, unglücksel'ger Zweifel.....
Und alles wanket, wo der Glaube fehlt.

Demgegenüber hat Iphigenie, um der Wahrheit zu dienen und ihre Seele rein zu bewahren, den Bruder, die Freiheit, das Leben aufgegeben; und gerade durch diese unbescholtene Haltung wird ihr alles geschenkt, um das sie bangt: Wohlwollen des Königs, Heilung des Bruders, Rückkehr in die Heimat.

Gewalt und List, der Männer höchster Ruhm,
Wird durch die Wahrheit dieser hohen Seele
Beschämt, und reines kindliches Vertrauen
Zu einem edeln Manne wird belohnt. (Iphigenie auf Tauris)

Durch milde Menschlichkeit und reine Seelengröße ist es Iphigenie gelungen, ein primitives Volk mit seinem König auf eine höhere Kulturstufe zu heben. Wohl ist das rohe, ungebildete Volk geneigter, die Sitten höherstehender Völker anzunehmen:

Denn nirgends baut die Milde, die herab
In menschlicher Gestalt vom Himmel kommt,
Ein Reich sich schneller, als wo trüb und wild
Ein neues Volk, voll Leben, Mut und Kraft,
Sich selbst und banger Ahnung überlassen
Des Menschenlebens schwere Bürde trägt. (Iphigenie)

Damit ist die Berechtigung zur Kolonisation wohl anerkannt, aber auch auf die ungeheuren Gefahren hingewiesen, die damit verbunden sind. Denn wie der Angreifer auf sein Banner «gerechte Sache» schreibt, so schützt der Kolonisator nur zu häufig höhere Kultur vor, um unter diesem Deckmantel Diebstahl und Raub zu begehen, Ausbeutung und Eroberung zu betreiben. Nur selten geht einer wie Albert Schweitzer nach dem schwarzen Kontinent, um zu sühnen für die hunderteftigen Verbrechen, die im Namen der Kultur begangen worden sind.

Der Weg zu Frieden und Versöhnung beginnt also bei der Selbstläuterung und der Entwicklung des einzelnen zur harmonisch ausgeglichenen Persönlichkeit. Jeder erhebe sich über sein sinnliches Triebleben und sei tätig im Dienste der Gemeinschaft (Faust). Jeder muß einen Teil seines Ich opfern, wenn er sich in die Gesellschaft der Menschen einfügen will, nur im «Stirb und Werde!» besteht er die Feuerprobe als Gemeinschaftswesen. Wer nach dem Humanitätsideal sich zu bescheiden weiß, wird auch Andersgeartete und Andersgesinnte neben sich dulden, wird allen Gerechtigkeit zukommen lassen und so den Frieden haben, denn Frieden ist Achtung der Rechte des andern.

Letzte Lösung und endgültige Bereinigung aller Probleme und Konflikte ist nur möglich im Lichte des Metaphysischen, in der Verwurzelung im Ewigen. Aus dieser übermenschlichen und übernatürlichen Schau wird der Mensch als Spiegel- und Ebenbild Gottes die bindende Gleichheit im Gesichte seines Bruders als das Wesentliche erkennen, aber trennende Farben, Orte, Zeiten und Belange als das Nebensächliche übersehen. Nur in dem Glanze dieses übernatürlichen Lichts ist eine Weltverbrüderung leicht, ohne dieses Licht wird sie sich immer in Dunkel verlieren und die bindenden Mittel missen.

Seid umschlungen, Millionen!
Diesen Kuß der ganzen Welt!
Brüder — überm Sternenzelt
Muß ein lieber Vater wohnen.

Pierre HEINEN.

Priam aux Pieds d'Achille

Ern. Ludovicy.

L'Iliade, c'est la colère d'Achille, bien sûr, et le récit souvent monotone des combats devant Troie; c'est la haine farouche entre peuples qui s'égorgent pour une femme; (les vieillards mêmes, un peu mélancoliques, comprennent qu'on se tue pour une femme pareille; mais la femme reconnaît que sa «chiennerie» a suscité mille et mille maux dans les deux camps.) L'Iliade contient des cris de haine et de vengeance. Au chant XXII, Hector, avant de mourir, implore Achille de ne pas exposer son cadavre aux oiseaux ni aux chiens; qu'il le rende à Priam contre une forte rançon. Achille refuse dans les termes les plus durs: il mangerait plutôt lui-même toute crue la chair de son ennemi abattu; il abandonnera Hector aux bêtes de proie. «Coeur de fer», dira de lui son adversaire. Achille poussera un cri de haine et de triomphe sur le cadavre, et pour honorer Patrocle, il traînera Hector dans la poussière.

Mais les dieux interviennent. Zeus fait dire à Achille qu'il rende Hector aux Troyens, et à Priam, qu'il aille racheter les restes de son fils. Ces interventions divines, dans Homère, ne sont peut-être que la projection de l'obscur cheminement des pensées humaines. Nous approchons de la fin du poème; cette fin sera singulièrement calme et apaisée, après tant de bruit et d'agitation. Ce sera la nuit, Priam aura réussi à pénétrer dans la tente d'Achille, sans être vu. Achille ne se fâche pas, il connaît la volonté des dieux, il se résigne à rendre ce cadavre qu'il avait juré de déshonorer. Voilà qu'il se découvre avec ce vieillard un lien humain: Priam a perdu un fils, cher entre tous, Hector; Achille a toujours son vieux père Pélée; mais il sait maintenant que ce père ne le reverra plus. La détresse de Priam et celle de Pélée se rejoignent: deux vieillards au seuil de la mort, tous deux autrefois riches, puissants, honorés; tous deux souffrant d'une séparation définitive. Achille voit en Priam l'image de son propre père, et en tous deux, la condition humaine, qui, dans les cas les plus favorables, est un mélange de bonheur et de misère; sinon la misère pure du mendiant aux yeux avides que l'on repousse et dont on rit. Et Achille consent à remettre à Priam le corps de Patrocle. Il n'a pas cessé d'être lui-même: il se méfie d'un retour de colère

toujours menaçant. Mais il se domine; il protège Priam, qui oublie sa douleur, et mange pour la première fois depuis son deuil, et s'endort dans la paix retrouvée. Cet apaisement dans la nuit, cet accord des adversaires dans leur commune humanité est très grand. Fénelon, Chateaubriant, Claudel, ont signalé, admiré cette scène-là entre toutes; c'est la conclusion très inattendue d'un poème de combats et de meurtres.

Les jeunes comprendront-ils? Sans doute. Peut-être y a-t-il dans ce pessimisme, qui conduit à l'apaisement par la reconnaissance de la misère commune des hommes même heureux, même illustres, même favorisés quelque temps par un caprice divin, un motif trop dur, et qui paraîtra inhumain aux jeunes gens parlant à la conquête du bonheur. Ce ton résigné appartient à la maturité, sinon à la vieillesse. Mais il y a d'autre part tout ce que la situation apporte de discrète sensibilité: Il y a la présence du mort, qui sera incinéré d'après les rites, il y a le vieillard son père qui, tout en pleurant, renaît à la vie; il y a Achille qui pense à son vieux père Pelée, et à la séparation qui leur est imposée pour toujours. Priam ose toucher la main qui a tué son fils, et cette main est humaine. Il ose regarder, même avec admiration, le visage, le corps rayonnant de jeunesse et de force, de son adversaire; Achille à son tour regarde avec respect les traits du vieillard qui a eu le courage de venir dans sa tente, bravant la mort, pour recouvrer le cadavre de son fils. Par dessus les haines de surface se tendent ces liens d'humanité qu'on a vus se tendre pendant les guerres mêmes, lorsque des adversaires comprenaient que ce qui les opposait n'était pas ce qu'il y avait en eux de plus profond ni de plus valable. Mais il faut souvent beaucoup débayer avant d'arriver à cette couche dernière. C'est un des plus beaux titres de gloire d'Homère d'y être arrivé d'une façon si simple, sans déclamation humanitaire et sans faux sentimentalisme.

E. LUDOVICY

Pour que l'Europe, un jour que je souhaite prochain, se fasse, il faut avant tout qu'il y ait des Européens, c'est-à-dire des hommes qui, outre leur culture nationale, aient compris, senti la culture des autres pays du continent et qui, au delà de cette bigarrure, perçoivent ou pressentent quelque uniformité.

André MAUROIS

La doctrine chrétienne au service de la compréhension internationale

Ed. Kinnen.

L'Eglise catholique, universaliste par définition, c. à d. compréhensive de tout ce qui est vérité, justice, bonté, valeur positive se doit d'initier ses fidèles à trouver un accès vers tout homme et à reconnaître sa valeur d'homme et d'âme immortelle. Je n'ai pas à examiner ici jusqu'à quel point cet esprit catholique est réellement développé à l'intérieur de l'Eglise; même sous cet angle de vue il y aurait sans doute des progrès à faire. Mais qu'en est-il de l'attitude que doit prendre un catholique à l'égard des non-catholiques et des non-chrétiens? L'intolérance dogmatique — article de foi pour un catholique — n'est-elle pas un obstacle infranchissable à la bonne entente entre les hommes et surtout à une fructueuse collaboration?

On a beaucoup reproché à l'Eglise son intolérance. Ce n'est pas ici le lieu de reprendre le débat sur les fautes qui ont pu être commises sous ce rapport du côté catholique. Une chose est claire, ce me semble: la religion catholique — pas plus que n'importe quelle autre profession de foi qui se prend au sérieux, — ne peut transiger sur ses vérités essentielles. Elle est une conception totale du monde et un programme de vie. Or une telle conception, un tel programme exigent, à la base, des certitudes absolues. La morale chrétienne, le développement spirituel de la personnalité chrétienne requièrent la foi inébranlable en certains principes et certaines valeurs. La désintégration de la personnalité qu'on constate souvent aujourd'hui, ne provient-elle pas précisément de ce que ces certitudes sont, chez beaucoup, de plus en plus ébranlées? Or l'intolérance dogmatique est la conséquence nécessaire de l'attitude fondamentale du catholique: celui-ci doit renier comme erreur tout ce qui est en contradiction avec sa foi.

Mais cette intransigeance sur le plan doctrinal permet-elle la tolérance pratique, dans l'ordre humain et social, voilà la question. Et jusqu'où cette tolérance pourra-t-elle s'étendre?

Le fait est que la tolérance «civile» de toutes les confessions est réalisée presque partout, sauf dans certains pays archi-réactionnaires (comme l'Espagne et la Russie): aussi la légitimité de

cette forme de tolérance n'est-elle plus guère discutée. Un catholique lui aussi peut et doit respecter les convictions philosophiques et religieuses de concitoyens qui ne partagent pas ses opinions. Dieu agit des manières les plus diverses sur les consciences, et le chrétien doit respecter cette liberté des consciences autant que Dieu le fait lui-même, ce qui n'exclut pas l'effort de combattre l'erreur et de répandre la vérité.

L'enseignement de la doctrine chrétienne tendra donc à inculquer aux élèves ces vérités élémentaires à la fois et essentielles. Mais il pourra faire plus, ce me semble. Il devra amener l'élève à ne pas tolérer seulement ses camarades, ses concitoyens, et en général tout homme qui est d'un autre bord philosophique ou religieux, mais à les estimer et à chercher à collaborer avec eux, même sur le plan moral et spirituel. Et comment y arriver, tout en gardant intacte sa propre foi? La réponse me semble simple, on reconnaîtra et soulignera les valeurs positives de toutes les religions, la part de vérité qu'elles contiennent et la contribution qu'elles ont apporté et apportent au développement spirituel de l'humanité.

Pour les religions non-catholiques, mais chrétiennes, cela se fera assez aisément. La religion orthodoxe p. ex. a conservé intégralement le «*depositum fidei*» de l'Eglise du 11^e siècle; et si les églises orthodoxes sont un peu trop «*nationalisées*», il faut reconnaître par contre que le christianisme orthodoxe a peut-être plus que nous cette soif de l'absolu, cette tendance mystique qui est essentielle au christianisme comme à toute religion authentique. Quant au protestantisme, on relèvera d'abord que lui aussi conserve en somme la plupart des vérités essentielles du christianisme, tant au point de vue dogmatique que pour la morale. Il ne faut pas oublier en effet que l'immense majorité des protestants sont prêts à réciter avec nous le Symbole des Apôtres, c. à. d. notre Credo! Au cours d'histoire ecclésiastique on insistera sur le fait que, dans la majeure partie de ses critiques, Luther avait raison, comme le reconnaissent de plus en plus les historiens modernes, e. a. notre compatriote Lortz (v. ses «*Geschichte der Kirche*» et «*Geschichte der Reformation in Deutschland*»). Car ce que Luther cherchait au fond — au moins au début, — c'était un christianisme personnel, une religiosité intense qu'il ne trouvait pas dans les formules souvent desséchés et les actes rituels plus ou moins extérieurs et superficiels des catholiques qu'il connaissait. Cette confrontation loyale et sincère avec le grand réformateur contribuera sans doute à juger avec plus d'objectivité le phénomène du protestantisme et fera naître dans les esprits des élèves cette large compréhension que nous voudrions voir réaliser partout. Elle pourra en outre être riche en enseignements pour leur propre vie

religieuse, et les inciter à faire un examen de conscience sur leur propre attitude religieuse.

Une autre forme de protestantisme — le calvinisme — donnera l'occasion pour des considérations similaires. Ne faut-il pas avouer que Calvin, et ses lointains disciples, les puritains, en insistant plus peut-être que le catholicisme sur l'aspect moral du christianisme, sur l'organisation de la vie et de la société chrétienne, ont réalisé chez certains peuples un niveau moral très élevé, supérieur peut-être à celui des catholiques moyens? N'est-il pas vrai p. ex. que l'idéal de la «démocratie sociale», — idéal chrétien s'il en fut, — est réalisé précisément au plus haut degré dans les pays protestants ou à majorité protestante?

Mais les valeurs positives morales et religieuses ne se trouvent pas seulement dans les religions chrétiennes. Dès les classes inférieures, et surtout dans les classes supérieures le professeur de doctrine chrétienne pourra habituer ses élèves à reconnaître ces valeurs dans toutes les grandes religions de l'humanité. — Pour la religion juive, ces valeurs sautent aux yeux: ses livres saints sont une partie intégrante du christianisme; ses patriarches et ses prophètes sont vénérés comme des saints par l'Église; et le peuple juif en tant que tel reste, d'après Saint Paul, le peuple élu! Si ces vérités sont évidentes, il est utile cependant de les rappeler de temps en temps pour arriver à l'esprit de compréhension. À propos des autres grandes religions, il y a de même beaucoup de valeurs positives à relever. Les mystiques de l'Islam, — surtout les «soufis» persans, — se rapprochent en de nombreux points des mystiques chrétiens. Et le brahmanisme de l'Inde — antique et moderne — doit nous imposer par sa religiosité extrêmement profonde, son mysticisme qui a produit et produit toujours de vrais prodiges de spiritualité, et ce qu'on a pu appeler son «fanatisme moral» qui imprègne de larges couches de la population hindoue, mais que, chose curieuse, on ne trouve guère en Occident chrétien.

Au cours des sept années d'enseignement de la doctrine chrétienne il y aura beaucoup d'occasions pour faire des remarques de cette sorte, soit en histoire ecclésiastique, soit en apologétique, en morale ou même pendant l'explication approfondie du catéchisme. L'essentiel est que tout l'enseignement religieux soit donné dans cet esprit de tolérance, avec cette parfaite loyauté et objectivité à l'égard des autres religions. C'est sans doute la meilleure façon de faire disparaître les préjugés qui s'opposent à la bonne entente parmi les hommes.

Mais d'un point de vue strictement religieux, cette méthode n'implique-t-elle pas le danger de l'indifférentisme religieux? Si toutes les religions se valent, pourquoi s'attacher à une foi parti-

culière? Le professeur de religion devra évidemment réagir contre cette fausse conclusion, que d'aucuns seraient peut-être tentés de tirer. «L'esprit souffle où il veut», c'est là un principe énoncé par le Christ lui-même. Pourquoi ne pas reconnaître cette action de l'Esprit Saint dans le cadre des autres religions? Il n'en résulte point une attitude d'indifférentisme religieux. On dénoncera évidemment les erreurs de ces systèmes religieux. Mais un vrai chrétien se félicitera aussi de ce que Dieu trouve, dans sa bonté, toutes sortes de moyens d'amener à lui les âmes de bonne volonté, même en dehors du corps de son Eglise. Il y a plus: dans la constatation que la vie morale et spirituelle est développée souvent à une très haute perfection chez des non-catholiques, voire des non-chrétiens, le catholique puisera des motifs d'émulation, voire de componction, et il s'engagera dans une belle rivalité avec les meilleurs de ceux qui sont extra Ecclesiam, lui qui a la certitude d'appartenir à la seule vraie Eglise du Christ.

Si ce sont là des moyens plutôt indirects, bien que très efficaces, pour répandre l'esprit de compréhension, la doctrine chrétienne en a un autre plus direct. Je veux parler du précepte de la charité. Qu'est-ce donc que l'esprit de compréhension internationale, sinon une réalisation pratique de la charité? Inutile de rappeler longuement que la charité est précisément le devoir sur lequel l'Evangile insiste le plus. «Ceci est mon commandement: aimez-vous les uns les autres», dit le Christ. N'est-ce pas lui encore qui a insisté sur l'absolue universalité de cette charité, dans la parabole bien connue du bon Samaritain? Le sens de cette parabole est précisément que la charité ne fait pas de différence entre Samaritain et Juif; mieux encore: pour la charité aucune question de discrimination politique, raciale ou religieuse ne saurait se poser. Elle ne connaît que la misère à secourir, y compris la misère morale, c. à d. la détresse et la tristesse. Or, secourir les misérables est sans doute un des aspects les plus importants de la charité tout court, mais aussi de cette compréhension internationale que nous voulons réaliser. Car à quoi servent les bonnes intentions et les belles paroles, si elles ne se traduisent pas en actes concrets, p. ex. en cette lutte contre la misère, lutte toujours actuelle et nécessaire? Les peuples d'aujourd'hui comme les peuples de tous les temps, les chrétiens en tête ne sont pas insensibles à l'appel de la charité universelle. Ai-je besoin de rappeler le succès qu'a eu l'action en faveur des victimes des inondations récentes qui ont dévasté le Nord de l'Italie? Tout le monde connaît aussi l'immense retentissement que trouve dans les coeurs et dans les bourses de nos contemporains l'appel en faveur de l'enfance malheureuse. Et nos jeunes élèves n'ont pas été les derniers à être touchés. Avec quel entrain spontané et durable certaines classes

de l'Athénée p. ex. n'ont-elles pas réagi: plusieurs classes ont été jusqu'à instituer une espèce de permanence en créant des caisses de secours que les élèves alimentent semaine par semaine de leurs oboles. Cette charité active, qui se porte vers des camarades de toute nation et de toute race, est sans doute la meilleure méthode pour initier les élèves à une compréhension vraiment internationale, pour leur apprendre à ne pas faire de distinction de classe ou de nationalité et à considérer tous les habitants de notre planète comme leurs semblables et leurs prochains, parce que ce sont des **hommes**, enfants de Dieu et virtuellement au moins leurs frères et soeurs dans le Christ. Une fois qu'ils possèdent cet esprit de large compréhension, ils sont disposés à abandonner d'abord les vains préjugés qu'ils pouvaient avoir, mais aussi à reconnaître toutes les valeurs humaines et culturelles représentées ou créées par les hommes à travers le monde.:

Pour susciter et fortifier dans ses élèves cet esprit, le professeur de religion ne se bornera pas évidemment à leur présenter dogmes et commandements. Il insistera notamment sur les grandes figures de saints qui avaient réalisé la charité à la plus haute perfection et qui ont su la pousser jusqu'à l'héroïsme: un St. Paul, un François d'Assise, un Vincent de Paul, un Père Damien et combien d'autres! Il fera surgir devant eux surtout la personnalité de celui qui le premier a ouvert les coeurs des hommes à cette charité universelle et qui l'a pratiquée jusqu'à l'acte suprême du sacrifice total: le Christ. Il entraînera de cette façon ses élèves le plus sûrement vers l'esprit de compréhension et de charité universelles. Et la générosité qu'il éveillera en eux sera en même temps la meilleure base pour les échanges humains et culturels les plus fructueux, pour une émulation et une collaboration internationales efficaces, dont résultera un magnifique enrichissement spirituel et qui renforcera dans notre pauvre humanité le courant des forces du bien, de la paix, de la justice et de l'amour.

Ed. KINNEN

Unsere Zeit schlägt sich in Sinnlosigkeiten herum, wie ein gefallenes Pferd in seinen Strängen. Durch äußere Maßnahmen und durch neues Organisieren sucht sie die schweren Probleme, mit denen sie es zu tun hat, zu lösen. Umsonst. Auf die Füße kommt das Pferd erst wieder, wenn man es abschrirt und beim Kopfe aufrichtet. Auf die Füße kommt unsere Welt erst wieder, wenn sie sich beibringen läßt, daß ihr Heil nicht in Maßnahmen, sondern in neuen Gesinnungen besteht.

Albert Schweitzer.

La compréhension internationale et l'enseignement de l'histoire

Paul Margue.

De l'étude de l'histoire il a été beaucoup médité. L'homme qui marche, la tête tournée en arrière, quel but pourrait-il atteindre? N'est-il pas dit qu'il faut laisser les morts enterrer les cadavres, les vivants vont vers l'aventure qui est un doublet d'avenir. Le risque, la spontanéité, voilà les compagnons du conquérant de demain. «Qui donc nous délivrera des Grecs et des Romains?», vingt-cinq siècles d'un passé lourdement chargé, qui ôtera de nos pieds entravés ce boulet de fer! Prisonniers du passé pourris d'histoire, nous ne ferons jamais l'Europe; à l'humanité tournée vers la paix nous rappelons qu'il y eut la guerre. Au nouveau monde s'oppose l'ancien, le vieux que nous sommes; aux yeux des peuples jeunes qui nous supplantent nous offrons le spectacle de la lutte intestine que nourrit le souvenir. Il est temps d'en finir: le figuier ne porte plus de fruit, que la hache s'en occupe!

Pour le moment, elle l'élague. Le nombre de leçons, pousses trop nombreuses, est réduit; on allège le programme, arrachant de grosses touffes superflues à ces branchages exubérants; bien plus, ne songe-t-on pas à couper l'histoire nationale, ce bourgeon parasite engendrant la discorde.

Dans cette bourrasque réformatrice pourtant, il se trouve des jardiniers plus avisés. Disposant d'un moyen raffiné d'apprivoiser les sauvages, ils pratiquent la greffe. L'enseignement rendra féconde l'histoire stérile en l'inséminant de la pensée internationale. Remède à la mode depuis qu'est morte la fausse sécurité d'avant 1914, l'étude de tout ce qui a jamais porté les peuples à se comprendre et à s'unir doit remplacer la relation et l'explication des événements du passé. La réclame de la compréhension internationale est inoculée à l'histoire, et ses professeurs sont priés de vanter devant leurs élèves des organismes aux aspects parfois discutables ou décevants.

C'est une greffe mal faite: on a ignoré la véritable nature de la racine, deux espèces étrangères ne s'accouplent pas, et ce n'est pas de cette façon que l'histoire peut servir au rapprochement des peuples. L'histoire est le récit de ce qui est arrivé, «sagen wie es

gewesen», d'après le mot de Ranke. Elle n'a pas à se soucier des idées pacifistes de notre temps. Aucune commensurabilité n'existe, en dehors de l'essence humaine des acteurs de l'histoire, entre le passé et l'avenir, entre ce qui était ou devint et ce que nous désirons pour les générations futures. Le récit historique n'est commandé que par la réalité historique, que l'historien a le devoir d'approcher dans les limites du possible. La propagande de l'UNESCO autant que le schéma rigide de Marx appliqués à des époques qui n'en savaient rien et qui ne s'y conformaient guère, sont des anachronisme, et l'anachronisme détruit l'histoire.

Revêche à toute interprétation intéressée, l'histoire ne contribuera-t-elle donc point au rapprochement des nations, des idées, des coeurs? Nous sommes convaincus, au contraire, que l'étude du passé peut favoriser la compréhension internationale, mais ce sont des raisons intrinsèques à l'histoire qui nous le font affirmer.

Et d'abord, la matière même de l'histoire politique, celle qui est encore le plus fréquemment enseignée chez nous et ailleurs, est constituée par les rapports entre les groupes d'hommes, nations, états, empires, commonwealths. La présence ou l'absence de liens rapprochant les groupements humains forment la trame de la tapisserie historique. L'alliance, la guerre, la soumission sont autant de relations entre hommes: l'histoire mieux qu'aucune autre branche nous place dans le domaine international. Il est vrai qu'il s'agit de celui du passé, mais les données sont de même nature. Que ne s'accommoderait-il pas des exigences du présent, celui à qui l'étude du passé aurait appris à manier les problèmes humains? Changement de perspective, constance de la matière; le bon historien — la preuve n'en est plus à faire — est souvent vaillant politicien.

Si donc l'histoire politique constitue le terrain propre des problèmes internationaux du passé et ne manque pas, à sa manière, de préparer l'homme d'État, le diplomate, le citoyen d'aujourd'hui, l'histoire dans toute son étendue ne se limite point à la politique. De toutes les branches d'enseignement elle diffère par son angle de vue. Les renfermant toutes sous leur aspect dynamique, observant et relatant l'évolution des innombrables activités humaines, elle n'en rejette aucune et ramène l'unité de l'homme là où la spécialisation moderne avait ouvert la voie à la désagrégation. L'homme sous toutes ses faces forme l'objet de l'histoire, pour peu qu'il appartienne au passé. L'homme de toutes les couleurs, dans toutes les phases de son évolution, de toutes les civilisations est capable de retenir l'oeil scrutateur et la pensée compréhensive de l'historien. Or, observer dans cette mesure et connaître aussi pleinement constituent les premiers pas de celui qui s'achemine vers la compréhension et la sympathie. Le connaisseur aime l'objet qui

l'occupe; l'histoire ouvre les avenues, toute extension du savoir peut mener vers la solidarité.

Il est, d'autre part, une vertu capitale pour l'homme qui vit en société, j'ai nommé le respect des faits. *Contra factum non valet disputatio*, il s'agit de l'accepter. Toute vie communautaire n'implique-t-elle pas de quelque façon l'humble soumission à la présence, au caractère, au passé, aux droits de l'autre, de l'époux, du colocataire, du voisin, du concitoyen, soumission qui mènera à l'acceptation consciente et qui peut, suivant le cas, s'appeler tolérance ou justice ou charité ou même amour.

Il n'est pas excentrique de prétendre que la méthode historique se fonde sur une vertu analogue: l'historien ne saurait se départir de cette exigence de vérité qui prime toutes ses intentions personnelles. Faire sentir aux élèves quelque chose de cette soumission à la réalité, c'est leur montrer la voie de la vie en société. Ce n'est pas en niant ou en changeant les faits (en politique, science du possible, il s'agit du présent, du passé pour l'historien), mais en les présentant sous leur aspect historique, c'est à dire tels que les contemporains devaient les voir; c'est en respectant la réalité, qu'on pose seulement le fondement sur qui peut s'édifier la réconciliation et la compréhension entre frères ennemis. En éditant un album historique sur les Droits de l'Homme sans replacer dans leur cadre véritable des actes que seul un évolué d'aujourd'hui peut considérer comme des violations de ces droits, on tronque la vérité et, puisque toute déformation de la réalité engendre nécessairement quelque tort, cette lésion du principe fondamental de l'histoire nuira davantage au rapprochement international que ne l'aura servi la bonne volonté sous-jacente à ces publications. Si des fois nous approuvons les intentions de l'UNESCO, nous lui reprochons sa candeur dangereuse à l'histoire.

Je plaide donc pour un cours d'histoire plus approfondi, aux horizons plus vastes, dans les classes supérieures. Il ne faudrait pas que pendant le second cycle les élèves se bornent à répéter, d'après des manuels français qu'ils comprennent mal, la matière dont ils ont pris connaissance dans les classes de bambins. Cependant, il n'est pas exagéré de parler d'un véritable dilemme: ou le professeur s'attachera à contrôler l'assimilation du manuel par les élèves, ce qui fera de lui, la plupart du temps, un commentateur de vocables, ou il passera outre aux lacunes et aux malentendus, en sachant d'avance que son cours ne servira à rien qui vaille. Dans les deux cas, qu'y gagnera l'histoire? D'autre part, le chargé du cours lui-même n'est jamais assez préparé à affronter avec succès toutes les difficultés de son programme. On ne blessera personne en affirmant que la variété des connaissances requises du professeur d'histoire n'est égalée dans aucune autre branche

et que rarement le titulaire est ferré sur toutes les matières à traiter. Comment expliquer la bataille de Carrhes sans connaître le fonctionnement de l'arc turquois, de quelle façon faire comprendre les serments de Strasbourg sinon à l'aide d'un commentaire linguistique, mais encore: que dire de la Réforme sans posséder des notions théologiques, comment analyser le marxisme avant de s'être occupé d'économie politique? Certes, le professeur aura toujours le recours de sauter tel chapitre, de laisser dans l'ombre telle notion — il n'ajoutera guère alors aux généralités vues au cours du premier cycle, il n'arrivera pas à entraîner ses élèves pour que l'histoire influe sur eux et forme d'eux des adultes. Il semble pourtant que voilà le seuil conduisant à la pensée internationale. L'enseignement de l'histoire, s'il veut y atteindre, est exigeant, l'esprit confinant dans une spécialité, le dilettante papillonnant à droite et à gauche n'y suffiront guère.

Le programme des Cours Supérieurs, section de lettres, comporte l'introduction aux études historiques. A des jeunes gens en passe de devenir électeurs, il n'est pas trop tôt de parler de critique; aussi l'UNESCO préconise-t-elle l'exercice de ces règles du simple bon sens à partir de 14 ans. Certes, ne nous leurrions pas, même en seconde ou en première nos élèves ne produiront point de chef d'oeuvre en matière de critique historique. Dépourvus de savoir faire, rebutés par la langue formalisée de tel texte diplomatique, ignorant le détail des institutions, ils n'arriveront pas à se tirer d'affaire sans l'aide du maître. Mais il ne s'agit pas de former de futurs historiens, la critique historique est une méthode qui garde sa valeur bien au-delà de l'histoire et nous venons d'en relater la vertu sociale. Il suffirait d'avoir donné à l'élève qui sort de nos établissements le sens de la nuance, ce qui lui épargnera de se faire embrigader par les racoleurs de tout acabit gavant de slogans le monde moderne; il suffirait de lui présenter comme un idéal la recherche de la vérité, l'empêchant à violer la réalité, celle surtout qui sauvegarde l'existence des peuples. Il ne serait pas trop difficile, je crois, de mettre à la disposition des professeurs d'histoire un recueil de textes pouvant servir de temps à autre à ces sortes d'exercices, que les élèves d'ordinaire accueillent avec empressement.

Revenons au programme des Cours Supérieurs. L'histoire contemporaine y reprend la moitié de la matière traitée déjà en première, l'époque de 1871 à 1939. On fait double emploi, à moins que le titulaire n'étende la matière d'une façon ou de l'autre. Pourquoi ne pas en dégager des considérations sociologiques (à la manière de Halévy lorsqu'il essaye de démontrer l'accélération dans l'histoire), des réflexions philosophiques (un peu de philosophie de l'histoire ne devrait pas incommoder les étudiants en

philosophie), des remarques sur les causes économiques des événements (pourquoi limiter aux étudiants en droit l'étude de l'économie politique?), nous arriverions à une espèce d'histoire de la civilisation mettant à profit les valeurs que l'histoire peut offrir au rapprochement international. Tâche évidemment difficile, mais n'est-il pas vrai que 12 heures de cours aux Cours Supérieurs équivalent à 22 leçons ordinaires?

L'on sait que les pionniers de l'UNESCO lancent leurs flèches les plus empoisonnées à l'histoire nationale. Ils ne connaissent pas celle du Luxembourg. Rien n'est moins apte à donner la folie des grandeurs que le récit de notre humble passé. En apprenant à le connaître, en sachant que le Grand-Duché de Luxembourg est le résultat d'une espèce de hasard historique plutôt que de la volonté de ses habitants, en se voyant entouré, à chaque page de son manuel, d'étrangers intrigants, indifférents ou bienfaiteurs, nos élèves pourront tout au plus perdre l'étroitesse de vues qui les caractérise souvent! Gardons-nous d'éliminer ou de négliger l'histoire nationale, il n'y a pas de doute qu'elle aussi peut contribuer au rapprochement des peuples, et le pittoresque local qu'elle étale par moments n'y gâtera rien.

Notre tour d'horizon se ferme: l'histoire est un cours de haute valeur formative, riche en éléments pouvant favoriser la compréhension internationale. Il suffira d'en respecter la nature intérieure et les fondements de sa méthode. Des maîtres possédant une vaste formation, usant de méthodes appropriées, arriveront à lui faire porter ses fruits. Le figuier n'est pas mûr pour la coupe. «Seigneur, laissez-le encore... jusqu'à ce que j'aie bêché tout autour et que j'y aie mis du fumier...», dit le vigneron au propriétaire de la vigne.»

Paul MARGUE.

Die Kinder haben meist den unseligen Hang, statt die Sache verstehen zu wollen, sich mit den Worten zu begnügen und diese auswendig zu lernen, um sich vorkommenden Falles damit heraus zu helfen. Dieser Hang bleibt nachher und macht, daß das Wissen vieler Gelehrter ein bloßer Wortkram ist.

Schopenhauer.

Le Sport, facteur de la Fraternité Mondiale

Aimé Knepper.

L'opinion communément admise, que les conflits mondiaux ont à leur base des intérêts commerciaux et industriels, nous semble trop exclusive, puisqu'elle ne tient pas suffisamment compte de certains facteurs biopsychologiques de l'homme, tels que l'instinct combattif, le goût du risque, l'instinct de domination et le désir d'exhibition. En donnant à ces instincts une satisfaction compensatrice dans le domaine inoffensif du sport, cette lutte paisible peut s'avérer comme un facteur estompant et libérant dans un haut degré l'agressivité naturelle de l'être humain.

L'identité d'activité et d'esprit commune à tous les sportifs du monde, paraît cependant avoir une influence plus directe sur l'entente et la fraternité mondiale. Obéissant aux mêmes règles, ayant les mêmes droits et devoirs, les sportifs de toutes les races et nations, de confessions différentes et de toutes les conditions sociales, se trouvent unis sur le stade dans une atmosphère de fraternité internationale. Nul doute que cette union d'éléments aussi divers prend l'allure d'un antiracisme et d'un antinationnalisme.

Les règles formulées engendrant la discipline, s'enrichissent de règles impliquées, de conventions quasi tacites — le fair-play et la loyauté — qui, insensiblement ouvrent la voie à une moralité plus haute, à l'estime, au respect et à la générosité. Ainsi le sport offre à l'élite de la jeunesse mondiale l'occasion de prendre contact, de se connaître et de s'apprécier, facteurs d'autant plus important, que les peuples consentent à se battre parce qu'ils se connaissent mal. L'acceptation de règles communes, l'institution de fédérations internationales et d'un comité olympique international, soulignent cette union, et lui donnent un cachet officiel.

Tous les sportifs du monde partagent la même passion, ont des rites communs: règles, entraînement, technique, tactique, équippement, de sorte qu'on a pu parler d'une «*religion du sport.*»-

A leur tour, sur les tribunes du stade, les spectateurs n'omettent pas d'applaudir les belles actions et performances, même des adversaires.

Il est évident que toutes ces marques d'union et de sympathie préparent dans une certaine mesure un climat favorable aux prises de contact et aux négociations diplomatiques.

Dans cet ordre d'idées on ne peut que vivement applaudir au rassemblement international de tous les ex-sélectionnés olympiques, rassemblement projeté il y a quelque temps, en vue du maintien de la paix. Espérons que ce germe trouvera un sol favorable.

Ainsi le sport est-il à la fois lutte et entente, et tout homme le trahit qui ne tient pas compte de cette contradiction en apparence inconciliable, mais qui, parce qu'elle a pour base l'estime et le respect mutuels, réussit à changer les adversaires en bons camarades.

Les jeux olympiques de Berlin, célébrés à la veille de la deuxième guerre mondiale, semblaient avoir déformé chez certains peuples cet idéal sportif par l'exagération de la notion de lutte avec tout ce qu'elle comporte de sous-entendu.

Il est permis d'espérer qu'à l'occasion des Jeux d'Helsinki, cet équilibre entre lutte et entente sera retrouvé et favorisera l'établissement d'une paix durable.

Car le sport, n'ayant au fond d'autre valeur qu'éducative, est la pire ou la meilleure des choses selon ce qu'on en fait.

A. K.

PROPOSITIONS ET SUGGESTIONS

La rédaction mathématique

Lucien Kieffer.

Deux revues mathématiques, l'une française, l'autre allemande viennent de préconiser la rédaction comme composition de mathématiques dans les classes supérieures et à l'examen de fin d'études.

Ainsi dans les «Humanités Scientifiques» Serge Minois écrit à propos d'un problème de baccalauréat: «Cette revue critique souvent les textes de baccalauréat. Elle n'en est que plus heureuse de saluer un texte simple exigeant des candidats fort peu de connaissances mais faisant appel, pour une convenable rédaction, à tout leur soin et à toute leur finesse.» Le problème n'est donc nullement sacrifié, mais ce qui distingue la rédaction de l'épreuve mathématique habituelle, c'est l'importance qu'on attache au raisonnement conduit avec concision et précision, aux dépens même des calculs et résultats numériques. Point n'est besoin que le sujet soit difficile ou plein d'astuces, il suffit qu'il oblige l'élève à réfléchir, à faire une analyse qu'il rendra en quelques phrases avant de coucher sur le papier ses équations ou constructions géométriques. Aux difficultés de calcul se substituent en quelque sorte des difficultés de langage puisqu'il faut élucider une notion ou exposer les principes d'une méthode. Ce qu'il faut éviter c'est que le libellé de la question ne déclenche immédiatement les mécanismes de la mémoire et que le travail ne dégénère ainsi en récitation de leçon apprise par coeur, en reproduction plus ou moins fidèle d'un schéma rabâché en classe.

Les «Humanités» publient dans une trentaine de lignes la solution du problème cité avec éloge et ayant trait à la géométrie plane et dans l'espace. La solution ne table sur aucun théorème-clef et se passe de tout calcul numérique, mais pour l'élaborer il faut rassembler les matériaux dans diverses parties de la géométrie.

De son côté, F. Malsch dit beaucoup de bien de la rédaction quand il commente dans «Der mathematische und der naturwissen-

*) Hum. Scient. No 9, juin 1951.

schaftliche Unterricht»*) les directives suivantes du récent projet de réforme au pays de Hesse: «Aufgaben, bei denen nach einem einstudierten Schema zu rechnen ist (sog. Dressuraufgaben) sollten auf der Oberstufe ganz verschwinden... Es wird empfohlen, immer mehr zunächst kleine, schließlich auch größere Aufsätze zu fordern, die in klarster Sprache und in persönlicher Form überzeugende Darstellungen mathematischer Sachverhalte geben sollen.» Lui aussi souligne qu'en mathématiques le raisonnement doit primer tout, que ce n'est pas la virtuosité avec laquelle l'élève manie l'algorithme qui importe, mais sa capacité d'expliquer le noeud d'un problème. Il déplore que la plupart des élèves ne voient dans la solution qu'un amas de formules et d'équations qu'ils oublient de cimenter par un texte explicatif. Il termine en avouant que le chemin de la réforme proposée sera long puisqu'il faut vaincre la routine des enseignants et réveiller la pensée créatrice des élèves.

En lisant les articles de ces pédagogues, spécialistes des questions d'examen, on ne tardera pas à songer à notre système de compositions. Ne devons-nous pas faire nôtre la doléance que les élèves ne laissent tomber les explications qu'au compte-gouttes, tant en classe qu'à l'examen, qu'ils ne condescendent jamais à situer le problème dans les grandes lignes. En corrigeant bien des copies on a l'impression que l'élève a peur de la césure que provoquerait dans ses calculs le texte explicatif, susceptible de lui couper le fil. Souvent le candidat capitule sans le moindre essai, devant une simple question qui sort un peu des ornières du schéma: un rien, un changement de signe le peut désarçonner. Au lieu de faire un effort méritoire il préfère jeter en pâture au crayon rouge de l'examineur sa réserve de formules espérant être récompensé par quelques points. Il a une excuse toute prête: le manque de temps dans cette course contre la montre que constitue la composition mathématique.

Mais rien ne sert de décocher contre les élèves des critiques qui retombent peut-être sur nous-mêmes. Les questions que nous posons dans les classes supérieures font-elles une large part au raisonnement, ou sommes-nous satisfaits si les élèves comprennent la technique des opérations? Certes il ne faut pas verser d'un mal dans son opposé. Le rôle de la mémoire est important, personne ne le conteste, mais il ne doit pas devenir démesuré. Le cours de mathématiques doit inculquer aux élèves des algorithmes qui pareils aux règles des grammaires latine ou française sont durs à apprendre. D'où des exercices répétés et des devoirs ad hoc pour contrôler l'assimilation et le maniement des règles. Une rédaction dans un but pareil serait un non-sens. Nul n'ignore que l'essor des

*) MNU, 2, juillet 1951 p. 97.

mathématiques est dû justement à la création de ces algorithmes qui deviennent les véhicules de la pensée. Ainsi Fourier qualifie l'algèbre «de langue d'une admirable clarté qui procure à la pensée une véritable économie» et Gauss compare le symbolisme mathématique à «un levier à l'aide duquel les raisonnements les plus abstrus sont réduits à un certain mécanisme». Si l'on s'imagine qu'avant Adam Riese, l'humaniste Melanchthon voyait dans l'étude des fractions un domaine inaccessible au commun des mortels et réservé aux esprits d'élite! Pourquoi l'engouement des élèves pour l'algèbre? Parce qu'ils voient s'évanouir les difficultés presque insurmontables que présentait la méthode arithmétique de résolution. Mais dans toutes ces simplifications il y a le danger que les élèves remplacent «économie» par «absence de pensée». Ils oublient qu'à cet échelon supérieur, c'est le choix judicieux des inconnues, la mise en équation, la discussion qui nécessitent toujours un raisonnement.

Et ce raisonnement nous devons l'exiger dans les classes supérieures et surtout à l'examen de fin d'études. A cet effet point de questions de dressage! En passant en revue les séries de questions posées depuis 1946 dans la section latine — (A quand leur publication dans la chronique ou le Courrier?) — on trouve nombre de questions qui méritent un large coup de chapeau, qui tout en restant simples permettent aisément de faire le départ entre les candidats au raisonnement sûr et délié et ceux qui s'obstinent à rester obtus. Mais il y en a d'autres. Hasarderai-je pour citer un problème de minimum qui en vrai plat de résistance a été servi non moins de cinq fois après la dernière guerre. Comme il n'est pas simple et jouit d'une telle vogue, il fait partie intégrante de tout cours de I^{re}. N'en tiendrait-on pas grief à un titulaire qui ne traiterait pas tous les problèmes d'avant-guerre qu'on voit ressusciter, sans le moindre démarquage, à l'examen? Mais ce qu'on cherche en vain c'est la question de cours, autre que la récitation d'un théorème, où l'on demande p. ex. d'élucider une notion fondamentale, d'expliquer le bien-fondé d'une méthode, d'étudier une généralisation ou un cas particulier. Ce serait là une forme de rédaction mathématique puisqu'on apprécierait la précision de l'exposé et la finesse de l'argumentation, le choix des termes et l'enchaînement des phrases.

Evidemment il ne convient pas de jeter brusquement les élèves dans cet exercice, il faut les y préparer. Actuellement, l'élève moyen néglige délibérément les parties théoriques du cours pour se ruer sur les exercices et acquérir une certaine technique des opérations. Il sait qu'à l'écrit on ne pose que des applications, et qu'il n'existe pas d'épreuve orale où l'examineur pourrait faire des coups de

sonde dans ses connaissances théoriques. Mis en demeure de traiter un sujet inconnu, il reste désarmé, car jamais il n'a avancé la moindre idée personnelle de peur de faire une entorse à un théorème, jamais il ne s'est employé à trouver le noeud d'un problème ou le nerf d'une démonstration. A ces élèves il faut rendre d'abord la confiance en eux-mêmes en les initiant à la résolution de problèmes simples et attrayants, en leur montrant qu'on peut attaquer une question de plusieurs manières différentes. Enfin il faut leur délier la langue et exiger qu'ils expliquent la solution trouvée.

A cet effet je propose des rédactions mathématiques à domicile. Pour prévenir la fraude, nos devoirs se font tous en classe, sous l'oeil du professeur, dans le délai d'une heure. Or dans son article F. Malsch cite comme argument en faveur de la rédaction: «Das Abschreiben wird illusorisch, es braucht nicht mehr verhindert zu werden.» En mettant l'accent sur l'exposé et non pas uniquement sur les résultats numériques, nous rendons les tricheries inopérantes puisqu'elles sont facilement décelées. Comme les élèves ont le libre emploi de leurs cahiers, manuels, aide-mémoire, nous posons des sujets où ils doivent glaner les matériaux dans de multiples tiroirs. A mon avis les sujets géométriques se prêtent le mieux puisqu'une analyse est inévitable. Ainsi les devoirs en géométrie descriptive que je pose aux C.S. me valent régulièrement une moisson de réponses variées. Plus d'une fois il m'est arrivé d'abandonner ma solution pour en adopter une plus élégante donnée par un élève. (Le renforcement du programme de géométrie dans les sections mathématiques a d'ailleurs admirablement préparé le terrain pour la rédaction.) Je viens de faire l'expérience dans une II^e latine B avec le sujet suivant: Etude d'une pyramide régulière à base carrée dans laquelle on pratique une section par un plan passant par le côté de base. Sur ce thème central se greffaient quelques questions de détail. Pour la résolution les élèves pouvaient faire appel à leurs connaissances de géométrie (plane, descriptive, spatiale) et de trigonométrie. La détermination du plus court chemin entre 2 points ou du rectiligne d'un dièdre pouvait se faire par le calcul ou par une construction graphique. Les réponses différaient beaucoup: quoique la classe soit réputée médiocre, les élèves avaient trouvé deux, trois voire quatre procédés différents pour traiter un point de l'énoncé. Le côté faible de la rédaction — on devait s'y attendre — était le texte explicatif. La plupart sautaient la démonstration, — véritable miniature, — que la section est un trapèze isocèle en tenant le résultat pour acquis. Par contre, la présentation du travail, la disposition des calculs, le tracé des figures trahissaient le soin et l'intérêt que les élèves portent à ce genre d'exercice, où il ne s'agit point de ressasser des théorèmes, mais

où il faut faire preuve de flair et de raisonnement. De cette manière on abat les cloisons imaginaires qui séparent les différentes disciplines et on fait voir aux élèves que tout se tient en mathématiques.

Certes, le choix des sujets n'est pas aisé, la correction est beaucoup plus onéreuse que celle d'un devoir à problèmes numériques, mais le rendement est bien supérieur. N'hésitons donc pas à introduire dans les sections B au moins une rédaction par trimestre.

Voici encore un autre moyen pour stimuler les élèves à faire des recherches personnelles. Abonnons une classe à une revue p. ex. «L'Education Mathématique» de Vuibert ou la jeune revue allemande «Archimedes» et encourageons les forts en math à se mesurer avec leurs camarades de l'étranger dans la résolution des problèmes proposés. Dès qu'ils ont goûté le doux plaisir de la découverte, ils ne voient plus dans les mathématiques une discipline aride et formaliste, mais une science pleine de vie et de poésie.

Lucien KIEFFER

... il est deux états — comme on disait heureusement jadis — deux états qui m'auraient plu: celui de libraire — un vrai libraire est capable de modeler l'âme d'une ville — et celui de maître d'instituteur. —

Instruire, c'est construire.

Georges DUHAMEL

Réflexions sur l'enseignement des mathématiques au cycle inférieur des Lycées de jeunes filles

Marcel Michels.

Les plans d'études de nos Lycées de jeunes filles prévoient l'enseignement de l'arithmétique pratique pour les trois classes du cycle inférieur, à raison de trois heures par semaine. Dans les Lycées de garçons, le programme d'arithmétique prescrit une tâche presque égale à remplir déjà dans les deux premières années, ce qui permet d'aborder de front en V^e l'étude de l'algèbre et de la géométrie. Il y a une trentaine d'années, le cours d'arithmétique fut enseigné encore dans les trois premières classes gymnasiales avec deux leçons hebdomadaires; c'est sur ce programme qu'avait été calqué celui des Lycées de jeunes filles.

Depuis, l'enseignement des mathématiques fut l'objet d'études approfondies en vue d'une meilleure adaptation des plans d'études et des méthodes aux besoins de la vie économique et de la science moderne. D'une part, l'importance des mathématiques pour les autres sciences s'était considérablement accrue et telle matière qui, jusque-là, n'était professée qu'à l'Université, descendait à l'échelon secondaire; d'autre part, il ressortait de plus en plus que, sur le terrain éducatif, l'enseignement des mathématiques était un facteur qui contribuait puissamment au travail complexe et difficile de la formation intellectuelle et morale des élèves. Pour faire place à l'enseignement nouveau, nos établissements de garçons limitaient l'enseignement de l'arithmétique aux deux premières années tout en le faisant bénéficier de trois leçons hebdomadaires. De cette manière, cette branche importante des mathématiques, qui sert de base à toutes les autres et qui est indispensable à tous par le grand nombre de ses applications usuelles, ne se voyait nullement lésée.

Dans les Lycées de jeunes filles, l'arithmétique continuait à être enseignée jusqu'en V^e avec l'horaire de trois leçons par semaine à partir de 1945. Le mouvement réformateur se borna à simplifier son enseignement, à l'adopter au développement intellectuel et psychologique des jeunes filles, à faire abstraction d'une théorie, dont les raisonnements synthétiques de la numération p. ex. et des

quatre opérations fondamentales sur les nombres entiers, fractionnaires et décimaux demandent déjà un esprit d'une certaine maturité. La méthode poursuivie actuellement reprend les connaissances acquises à l'école primaire, les classe et les élargit tout en mettant l'accent sur le calcul tant écrit que mental ainsi que sur la résolution de problèmes susceptibles de communiquer un ensemble assez complet et arrondi de connaissances théoriques et pratiques.

Les problèmes d'arithmétique occupent une place prépondérante, où l'initiative des élèves peut surtout se faire jour. Toutefois, il y a lieu de faire remarquer que la résolution des questions par des moyens plus ou moins astucieux ne doit pas devenir la préoccupation principale de ce cours. On ne peut sortir des limites raisonnables au détriment de la vraie formation. «Il ne faut pas que l'élève acquière la conviction que la solution d'une question est l'effet d'un heureux hasard mais qu'au contraire elle repose sur une opération logique de l'esprit se rattachant aux procédés qui auront été mis en valeur.» (Instructions concernant la réforme de l'enseignement en Belgique.)

Encore faut-il que les données des problèmes soient en concordance avec la réalité; aujourd'hui, l'écart entre les prix mentionnés dans les exercices et ceux qui sont en vigueur est devenu tellement considérable qu'une adaptation s'impose impérieusement. Pour faire prendre aux élèves le goût des exercices, les manuels d'arithmétique dans les pays voisins choisissent des problèmes modernes, pratiques, nouveaux et intéressants où les illustrations ne font pas défaut: détermination d'une distance à l'aide de la carte, mesure pratique d'une aire au moyen de la chaîne, reproduction de documents originaux à propos des paiements au comptant et à terme, etc. Les sports, l'actualité, les arts, les découvertes les plus récentes y occupent une large place. Des tables de carrés existent dans de nombreux livres. On en fait dresser cependant une par chaque élève pour son usage personnel. Son utilisation pour la recherche de quelques racines carrées doit habituer à l'emploi de tables numériques ou de barèmes, dont l'usage est de plus en plus répandu à notre époque.

Les instructions relèvent «qu'il est préférable de montrer au moins quelques instruments de mesure et d'insister sur leur emploi, à propos des longueurs et des poids notamment: la notion de mesure approchée se présente alors avec toute son importance et prépare celle des calculs approchés», notion qui, malheureusement, est négligée dans notre enseignement alors qu'elle serait susceptible encore de faire comprendre plus tard, en géométrie, la nécessité des démonstrations. Il est à peine besoin d'insister que des considérations d'ordre de grandeur ont à intervenir constamment pour

rendre compte de la vraisemblance ou de l'absurdité du résultat des calculs. Il faut obtenir, dans les exercices numériques, une grande régularité d'écriture (faire des chiffres que tout le monde et l'élève lui-même n'aura pas de peine à reconnaître), une disposition bien ordonnée des opérations, conditions essentielles pour arriver le mieux et le plus vite possible au résultat exact.

Un objectif fondamental est atteint par la division inférieure si on en fait la base naturelle, la fondation une et nécessaire de l'édifice plus varié de la division supérieure.

De même qu'il faut éviter une discontinuité, regrettable pour l'arithmétique, entre les deux enseignements, le primaire et le secondaire, il ne faut pas perdre de vue le rôle du même cours vis-à-vis des deux branches des mathématiques élémentaires qui le remplaceront plus tard: l'algèbre et la géométrie. Nous devons avoir constamment devant les yeux le but de préparer les élèves à ce qu'elles apprendront plus tard.

Certes, la division inférieure a sa raison d'être en elle-même; elle s'adresse à la masse des jeunes filles, elle forme un cycle d'enseignement moyen complet qui donne aux élèves que leurs familles reprendront après ces trois années, à l'âge de quinze ans, un ensemble bien lié de connaissances théoriques et pratiques utilisables dans la vie. (Loi organique de 1911). Pour atteindre ce but, les organisateurs de l'enseignement féminin adoptèrent, conformément à l'unité des plans d'études et des programmes, l'arithmétique comme seule branche des mathématiques élémentaires à enseigner au cycle inférieur.

Mais, de même qu'un enseignement qui ne s'adapte pas aux exigences de son temps rétrograde, celui de l'arithmétique ne peut être enfermé dans les limites immuables. D'ailleurs, avec l'horaire actuel, les connaissances et aptitudes que ce cours est appelé à développer, doivent pouvoir s'acquérir en moins de trois années.

Uniquement au point de vue d'avancer l'étude de l'algèbre et de la géométrie, on peut envisager enfin la réforme, plus d'une fois réclamée, du programme de mathématique du cycle supérieur, refonte qui s'impose d'autant plus que, rien que sous le rapport de la culture générale, nos élèves doivent être nanties d'une formation mathématique quelque peu équivalente à celle de leurs camarades des autres pays.

Aux objets inutiles ou d'un intérêt secondaire, conservés par tradition et routine, il faut substituer des notions nouvelles adaptées tant à l'évolution des connaissances modernes qu'aux remaniements pédagogiques opérés chez nos voisins.

Un principe mis souvent en avant aujourd'hui veut que les diverses branches des mathématiques ne doivent pas être séparées par des cloisons étanches, qu'elles se compénètrent et que leurs

disciplines respectives s'aident mutuellement. Les mises en application des directions méthodologiques dans les manuels des pays limitrophes nous montrent pour la plupart une initiation aussi bien en algèbre qu'en géométrie. (Voir p. ex. les ouvrages récents de V. Herbiet et T. Horwart en Belgique, de T. Desbats et Ch. Durand en France, de Reidt-Wolff ou de Lambacher-Schweizer en Allemagne.)

Tout en reconnaissant le bien fondé de ces leçons propédeutiques pour un auditoire généralement plus jeune que celui auquel nos cours d'algèbre ou de géométrie devront s'adresser, nous voulons opter plutôt pour les «méthodes pures», de crainte de faire diminuer la valeur propre de ces disciplines dans la formation des esprits.

Sous la réserve évidente que les idées nouvelles doivent être puisées dans le domaine du concret et que nous devons, dans l'acquisition de toute notion nouvelle, rechercher des bases intuitives simples et solides, nous n'hésiterons pas à apporter à nos jeunes filles d'abord le secours de la méthode algébrique qu'on vante, à juste titre, d'être plus facile, plus suggestive plus puissante que la méthode arithmétique. Que de fois n'a-t-on pas constaté que des jeunes filles, qui n'arrivaient que difficilement à manier les raisonnements arithmétiques, se sentaient soulagées en abordant les méthodes algébriques redevenaient confiantes en elles-mêmes à mesure que leurs difficultés allaient en s'évanouissant.

La classe de VI^e se prête déjà pour généraliser les propriétés des sommes et des différences, données sous forme concrète d'abord, par l'emploi de lettres. On fera suivre les règles pour la suppression des parenthèses, la mise en évidence d'un facteur commun, la multiplication d'une somme ou d'une différence par un nombre, les puissances et exposants. Une lettre désignera encore la quantité que l'énoncé d'un problème demande à déterminer et qu'on appelle inconnue, par opposition avec les autres quantités qui figurent dans l'énoncé et qui sont données, sont connus. Rien ne s'oppose pour établir déjà les principes de calcul, à savoir la transposition et la réduction, pour illustrer la méthode algébrique par la résolution de quelques problèmes simples.

Avec une heure par semaine, on traitera les nombres relatifs, les règles, les opérations fondamentales, les expressions algébriques. La recherche de la valeur numérique donnera aux élèves la technique du calcul, but essentiel assigné au cycle inférieur. Les quatre opérations sur les monômes et polynômes termineront cette partie.

En V^e, l'algèbre et la géométrie se substitueront complètement à l'arithmétique. L'algèbre débutera par la révision des chapitres

traités en VI^e, pour continuer par la décomposition en facteurs et les fractions. L'étude des équations et des systèmes d'équations linéaires, ébauchée sur des exemples numériques, formera avec la résolution de nombreux problèmes choisis parmi ceux que le cours d'arithmétique traitait jusque-là, l'objectif principal de cette classe qui clôt la première période d'enseignement. Il semble préférable de réserver pour les classes supérieures l'exposé des principes d'équivalence sur lesquels sont basées toutes les questions conduisant à des équations linéaires et les équations littérales ou les problèmes littéraux.

L'emploi de la méthode algébrique aura permis d'éviter les raisonnements qui, lorsqu'on veut les formuler dans le langage ordinaire, se présentent sous une forme compliquée et difficile à retenir et aura continué le rôle de l'arithmétique: faire acquérir aux élèves une technique suffisante des opérations de calcul, «les libérer des entraves inhérentes à tout calcul laborieux pour qu'elles puissent aborder avec facilité les études plus abstraites du cycle supérieur».

L'étude de la géométrie, pour n'être pas propédeutique, sera en cette classe l'objet de soins particuliers. Il n'est que trop connu que la disposition d'esprit de celles à qui elle s'adresse n'est souvent que trop opposée à l'esprit même de cette science. Pour réduire les difficultés, il faut donner aux élèves une occasion permanente d'apprécier les qualités de la géométrie. Afin de combattre un usage exagéré de la mémoire, démontrons, avec un texte complet, les théorèmes importants et pour les autres, donnons un texte qui, à l'aide d'un minimum, toutefois suffisant, d'indications utiles, dirige les idées. L'élève n'apprendra une leçon que le crayon à la main. En géométrie il faut avoir parcouru un nombre relativement élevé de propositions avant d'atteindre un centre d'intérêt réellement essentiel. Pour franchir cet obstacle, je cite un moyen que N. Blafart, professeur à l'Athénée royal de Liège, croit pouvoir donner. Il compare la technique de la géométrie à un réseau de chemins de fer: «d'abord la voie unique jalonnée de points d'arrêt, pour attendre ensuite un centre d'où il sera possible de rayonner et de dominer toute une région. Ainsi procède la géométrie: aux différentes propositions, points d'arrêt, correspondent des figures particularisées; pour fixer ces propositions, il est logique de présenter les différentes figures, successivement d'abord, ensuite par groupes, et d'habituer les élèves à exprimer les propriétés suggérées par l'observation». Pour ces fréquentes excursions à travers les groupes de figures, une carte murale qui grouperait toutes les figures serait l'idéal; à son défaut, le dessin des figures au tableau donne satisfaction. Ces exercices de récapitulation mettent en évidence toutes les qualités de la géométrie, la synthèse est organisée et les dé-

monstrations apparemment nombreuses sont très largement réduites par les centres d'intérêt essentiels qui, pour la 1^{re} année, sont les cas d'égalité des triangles et quelques théorèmes de la théorie des parallèles.

Un choix judicieux de problèmes rationnellement gradués donnera aux élèves une gymnastique intellectuelle qui aura pour heureuse conséquence l'assouplissement des facultés et la création des aptitudes, indispensables pour permettre qu'on les admette à la division supérieure.

Marcel MICHELS.

... und doch ist nichts leichter, als so zu schreiben, daß kein Mensch es versteht; wie hingegen nichts schwerer, als bedeutende Gedanken so auszudrücken, daß jeder sie verstehen muß.

Schopenhauer.

Le rapport et l'exposé en II^e

Marcel Gérard.

Depuis quelques années les programmes des deux classes supérieures prévoient l'étude du rapport et de l'exposé, à côté de la dissertation.

La plupart des élèves pourvus de leur diplôme de Fin d'Études se voient en effet imposer d'autres tâches que des dissertations: ils ont à présenter des rapports, à faire des exposés. Dans ces travaux, on leur fait grâce de la facilité toute dialectique et plutôt théorique qu'ils ont acquise par l'exercice de la dissertation. Ce qu'on leur demande, c'est la précision concise, l'objectivité rigoureuse, la capacité de saisir un tout et de voir les détails.

Aussi nos administrations ne cessent-elles de s'élever contre l'inaptitude de nos bacheliers pour ces sortes de travaux. Nous autres professeurs aurions donc mauvaise grâce à négliger l'étude du rapport et de l'exposé.

D'une manière générale, le rapport rendra compte d'une activité déterminée. Il sera bref, précis et utile (fertile en suggestions). — L'exposé devra donner une idée d'ensemble d'un domaine déterminé où s'exerce le génie de l'homme. Il sera exact, clair et détaillé.

Le choix des sujets ne sera pas très facile, vu le peu d'expérience dont bénéficient nos élèves. Force nous est donc de concentrer nos regards sur des domaines tant soit peu connus d'eux.

Pour ma part, je n'ai pas hésité à pénétrer résolument dans l'orbite de leurs occupations personnelles. Séduit par la perspective de mieux connaître mes élèves, je leur ai posé des sujets à leur portée et conformes à leurs goûts. Prêt à apprendre les opinions de ces grands garçons, à recevoir peut-être certaines confidences inespérées, je me faisais tout oreille et tout émotion, «religieuse».

Je leur avais donné le sujet suivant: «Rapport circonstancié sur un congrès culturel (littéraire, artistique ou religieux) réunissant la jeunesse de différents pays.» Le résultat fut des plus encourageants. Tous les élèves présentèrent un travail vivant, — sinon vécu —, intéressant, concret, témoignant d'un intérêt souvent passionné pour les choses de l'esprit et d'une compréhension naturelle pour une collaboration internationale dans tous les domaines de la culture.

Ce qui animait tous ces devoirs, c'était une foi ardente: foi religieuse des congrès de la JEC ou de la JOC; foi artistique des Jeunesses Musicales, des congrès de poésie, de littérature; foi toute positive en un humanisme renaissant, faisant jaillir au sein de la jeunesse les valeurs éternelles qui sauvent l'homme moderne des impasses du laisser-aller, du mécontentement, du désespoir.

Certes, il manquait à ces travaux la précision des détails, la suggestion de solutions pratiques, l'expérience. Mais cette lacune tenait à la fois à la nouveauté de l'exercice et aux difficultés qui s'opposent à la réalisation de toute idée nouvelle. (ex. l'unification de l'Europe.)

Le deuxième sujet entraînait encore plus avant dans la personnalité de mes élèves: «Exposé objectif, impersonnel sur la matière de mon occupation favorite pendant mes loisirs.»

Il s'agissait d'une étude complète d'un domaine bien délimité et connu de l'élève. Voici la nature (et le nombre) des sujets traités: **musique** (7): Profondeur de la Musique; Beethoven; La technique du piano (3); La musique (2);

peinture (5): Peinture moderne; Peinture d'amateur (2); L'Art chez soi; La Renaissance.

sports (6): Les sports (3); Le tennis (3).

techniques et sciences (9): La photographie (2); L'aviation; Les progrès de la physique; Les oiseaux; L'aquarium; L'herborisation (2); La paléontologie.

littérature (2): Le roman réaliste au XIX^e Siècle; Victor Hugo.

sujets divers (3): Le Bouddhisme; Code et courtoisie sur nos routes; La chasse à l'appeau du brocard.

Le choix des sujets ou plutôt la diversité et le grand nombre des «jobs» cités révèlent des faits intéressants. Sur un total de 32 élèves 9 s'intéressent aux sciences et à la technique, 7 à la musique, 5 à la peinture, 6 aux sports, 2 à la littérature, 3 à des problèmes divers. Voilà une statistique dont le résultat est peut-être dû au hasard. Il sera néanmoins permis d'en conclure que les fervents de l'art, de la littérature et des sciences l'emportent sur les sportifs forcenés. Il semble donc exister un équilibre assez sain et solide dans les préoccupations de nos grands.

Je vois là un résultat tout à fait encourageant pour les maîtres. Nos élèves semblent désireux de devenir des hommes capables de voir dans la vie et dans le travail autre chose que malédiction.

Nous, leurs professeurs, n'aurons qu'à nourrir leur flamme. A condition, toutefois, que nous brûlions nous-mêmes.

Marcel GERARD.

Schule und Freizeitgestaltung

Léon Bollendorf.

Ob die Schule neben der normalen Lehr- und Erziehungstätigkeit auch noch die Pflicht hat, die Freizeit der ihr anvertrauten Jugendlichen zu organisieren und zu überwachen, darüber gehen die Meinungen besonders innerhalb des Lehrpersonals weit auseinander. Tatsächlich ist der Aufgabenkreis der Schule schon so ausgedehnt, daß es nicht von vorneherein einleuchtet, diesen noch zu erweitern. Zuerst soll die Schule jedenfalls unterrichten, Wissen vermitteln, bilden, erziehen, den Geist formen. Soll sie auch unterhalten, entspannen?

Manche Eltern wären nicht abgeneigt, der Schule auch für die Freizeitgestaltung die ganze Verantwortung zu überlassen. Damit kann die Schule keineswegs einverstanden sein. Denn wenn sie dem jungen Menschen Wissen, Allgemeinbildung oder Berufskönnen vermittelt, wenn sie sogar gewisse Erziehungsziele zu erreichen sucht, so ist es ihr beinahe unmöglich, das Elternhaus in der Erziehung ganz zu ersetzen. Die naturgegebene und geeignetste Umgebung für die Erziehung ist die Familie und das Elternhaus.

Dies gilt besonders auch für die Freizeitgestaltung. Es ist Pflicht der Eltern, selbst dafür zu sorgen, daß die studierenden Söhne und Töchter ihre freien Stunden und ihre Ferientage nutzbringend anwenden. Die Eltern müssen selbst Initiativen ergreifen; sie dürfen die Freizeitbeschäftigungen besonders ihrer größeren Kinder nicht einfach dem Zufall überlassen.

Leider ist es eine Tatsache, daß manche Eltern dieser Aufgabe nicht gewachsen sind. Sie wissen es nicht besser, sie verstehen ihre Kinder nicht mehr, es fehlt ihnen an der Autorität, der Zwiespalt zwischen den «studierten» Kindern und den einfachen Eltern ist zu groß. So versteht man leichter, daß die Eltern manchmal bei der Schule Rat suchen. Wenn die Eltern sich an Schule und Lehrpersonal wenden, so ist das nicht immer ein Zeichen von Bequemlichkeit und eine Flucht vor der Verantwortung, es ist sehr oft der letzte Weg in ihrer Hilflosigkeit.

Inwieweit kann die Schule auf diesen Ruf nach Hilfe antworten?

Zuerst wohl indem sie den Eltern den gesuchten Rat gibt. Leider ist es ja noch vielfach so, daß zwischen Schule und Familie

keine Beziehungen bestehen. Viele Eltern scheuen sich, den Weg zur Schule zu gehen; andere entschließen sich erst, wenn es reichlich spät ist. An manchen Schulen fehlen die geeigneten Empfangsräume. Eine Aussprache zwischen Eltern und Lehrer sollte nicht vor jedermanns Ohren stattfinden müssen. Überhaupt sollten regelmäßige Sprechstunden im Rahmen des Wochenleistungsplans vorgesehen sein. Vielleicht läßt sich eine solche Neuerung mit der Reorganisation der Funktionen des Klassenleiters verbinden. Es heißt also, zuerst die praktischen Voraussetzungen schaffen, die für eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus notwendig sind. Dann erst kann es möglich werden, die Erziehungsbestrebungen der Schule und des Elternhauses auf denselben Nenner zu bringen.

Doch die Schule begnügt sich nicht damit, die Eltern zu beraten. Sie greift selber in die Freizeit des Jugendlichen ein und bietet ihm verschiedene Möglichkeiten, sich während der freien Stunden zu beschäftigen.

Jede Lehranstalt hat ihre gut ausgerüstete Schülerbibliothek, die sehr beansprucht wird, jedenfalls mehr als das vor dem Kriege der Fall war, als die Schülerbibliotheken noch nicht so ausgebaut waren. Den Eltern ist es auf diese Weise leicht gemacht, die Lektüre ihrer Kinder zu kontrollieren. Der Anstaltsstempel, der jedes Buch kenntlich macht, ist für sie eine Garantie. Daß auch die beste Schülerbücherei die Gefahr des schlechten und wertlosen Buches nicht vollständig bannt, mag richtig sein. Doch wird diese Gefahr jedenfalls vermindert, und das ist schon viel.

Die gute Lektüre muß nämlich als bedeutende Ergänzung der Schule und als bestes Mittel der Selbsterziehung angesehen werden. Doch muß hier vor dem Zuviel gewarnt werden. Gerade die tüchtigsten und ernstesten Schüler verbringen oft ihre ganze Freizeit mit geistanstrengenden Beschäftigungen. Daher die Klagen mancher Eltern: Er sitzt immer und liest.

Wer Tag für Tag auf der Schulbank hockt, nur Bleistift und Feder handhabt und ständig Verstand- und Gedächtnisarbeit leisten muß, soll darauf bedacht sein, etwas für seinen Körper zu tun, um diesen stark und gesund zu erhalten. Es gilt, für die geistige Anstrengung ein Gegengewicht zu finden, einen Ausgleich zu schaffen.

Das beste Gegengewicht besteht in der regelmäßigen körperlichen Arbeit, die Friedrich Schneider ein «wichtiges Erziehungsmittel» nennt. Wieviel Studenten oder Studentinnen aber erfahren den segensreichen erzieherischen Einfluß der körperlichen Arbeit an sich? Die Eltern müßten unbedingt ihre studierenden Kinder im Haushalt, im Garten oder sonstwie arbeiten lassen, auch wenn

die Studenten sich manchmal zu gut dafür dünken! Die Schule, die leider nur den geistigen Betrieb kennt und den Weg noch nicht zu neuen ausgleichschaffenden Formen gefunden hat, (mit Schulgärten, Werkstuben etc.) bringt dem Studierenden nur im Sport die nötige Bewegung und Muskelübung.

Da die wenigen Turnstunden, die der Wochenstundenplan vorsieht, als unzulänglich erschienen, wurde an jeder mittleren Lehranstalt eine Sportsektion eingerichtet, deren Zweck darin besteht, außerhalb des Schulbetriebes, an den Dienstag- und Donnerstagnachmittagen für ihre Mitglieder Sportstunden abzuhalten. Wer es aus eigener Initiative nicht fertig bringt, zu Hause die notwendigen Bewegungs- und Atemübungen zu machen, der sollte von der Gelegenheit, die die Sportsektion bietet, profitieren. Gerade die Eltern der fleißigen und begabten Schüler verlangen, daß mehr auf Körperertüchtigung gehalten werde. Sind es doch gewöhnlich solche Schüler, die nur das Studium und die Bücher kannten, die später an Muskelatrophie und allgemeiner Körperschwäche leiden.

Allerdings müssen die eingeschriebenen Mitglieder der Sportsektion, auch die jüngeren, regelmäßig herangezogen werden, und der Betrieb einzelner Sektionen muß etwas umgestaltet werden. Denn die Studierenden sollten weniger darauf aus sein, Rekorde aufzustellen oder zu schlagen, und Wettbewerbssport zu treiben. Der notwendige Ausgleich zwischen Körper und Geist wird am besten erreicht durch leichtathletische Übungen und Sportspiele. Der Sport darf nicht als Selbstzweck angesehen werden, sondern nur als Mittel, den Körper stark und tüchtig zu erhalten. Auch darf er niemals vom Studium ablenken. Da diese Bedingungen meistens erfüllt sind, besteht kein Zweifel, daß die Sportsektionen den Jugendlichen, deren Körper und Geist ständig im Wachsen und in Entwicklung begriffen sind, und ihren Eltern große Dienste leisten.

Die Schule sorgt aber nicht nur für die physische Ertüchtigung, sie versucht die Studierenden auch anzuleiten, ihre freien Stunden den schönen Künsten zu widmen. Wertvolle Theater Vorstellungen werden eigens für das Studentenvolk organisiert. Die Vereinigung der «Jeunesses musicales» hat es unternommen, die jungen Mitglieder zum richtigen Musikhören zu erziehen, und man darf gespannt sein, welche Resultate diese Einführung in die Musik nach einigen Jahren aufweisen wird.

Doch auch das Kino ist aus der Freizeit nicht mehr wegzudenken. Einzelne Schüler und Schülerinnen, bei denen der Kinobesuch zur Leidenschaft geworden ist, können die Atmosphäre des

Lichtspielhauses nicht mehr entbehren, und manche unliebsame Zwischenfälle aus den letzten Jahren haben bewiesen, wie sehr das Kino die Jugendlichen im Bann hat.

Um eine Erziehung zum richtigen Gebrauch des Filmes zu erreichen, wurden vor drei Jahren an einzelnen Schulen Frankreichs die «Associations cinématographiques» gegründet, die ihren Schülermitgliedern jährlich 8 Vorführungen geben. Es ist klar, daß dafür nur wertvolle Filme in Frage kommen. Die Probleme werden diskutiert, und die Filme besprochen. Der Preis der Vorstellungen ist um die Hälfte billiger als in den öffentlichen Kinoteatern. Warum sollten nicht auch bei uns solche Lichtspielklubs entstehen, die sich zum Ziel setzen, die junge Generation in das Filmschauen einzuführen und ein kritisches Erwachen dem sittlichen und ästhetisch wertlosen Film gegenüber zu fördern. Viele Eltern wünschen, daß die von der Schule organisierten Veranstaltungen im Rahmen der verfügbaren Freizeit noch weiter ausgebaut werden. Sie wünschen besonders Filme über ernste Themen, die zur Formung des jungen Charakters beitragen. Da die Eltern oft nicht imstande sind, richtig zu urteilen, so ist der Jugendliche dem Film gegenüber sich selbst überlassen. Mit Hilfe des Cinéklubs wäre es endlich möglich, eine Generation von eingeweihten und gebildeten Zuschauern heranzuziehen, die fähig sind, einen Film richtig zu verstehen und einzuschätzen.

Schülerbibliothek, Sportsektion, Theater- und Konzertveranstaltungen, das alles gibt es nur während des Schuljahres.

Hat die Schule auch etwas für die Ferien vorgesehen? Obschon die Eltern, wenigstens für die Dauer der Ferien, wieder, zu alleinigen Erziehern ihrer Kinder werden, geht die Schule sogar soweit, gemeinsame Schulreisen zu organisieren. Die Jugend liebt das Reisen sehr. Die Sehnsucht nach der unbekanntem Ferne, nach neuen Erlebnissen ist ein besonderer Aspekt des Wissensdranges. Doch sollten nur die oberen Klassen an den ins Ausland führenden Schulreisen teilnehmen dürfen. Das nutzbringende Reisen verlangt eine lange Lehrlingszeit. Wer in unfertigem Alter schon die halbe Welt kennen lernt, fällt leicht in Indifferenz und Blasiertheit. Außerdem fühlen sich die ärmeren Schüler stark zurückgesetzt, wenn aus einer Klasse nur die begüterten die Schulreise mitmachen können. Vielleicht wäre ein Belohnungssystem einzuführen, das auch dem wenig bemittelten, aber verdienstvollen Schüler die Teilnahme an einer Schulreise erleichterte.

Man sieht also, daß die Schule den Eltern sehr weit entgegenkommt. Allerdings wäre eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sehr wünschenswert. An manchen Schulen

des Auslandes gibt es Elternvereinigungen, in denen alle gemeinsamen Fragen, auch die der Freizeitgestaltung, zusammen von Eltern und Erziehern besprochen und gelöst werden.

Zusammenkünfte zwischen Eltern und Lehrern könnten manchmal für beide Teile von Interesse sein; der studierenden Jugend aber würde aus solchen Kontakten nur Nutzen entstehen.

Léon BOLLENDORFF.

Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur sein Schüler bleibt. Nietzsche.

Anthologien Luxemburger Dichtung

Léopold Hoffmann.

Mit Recht zollen wir allen Kunstäußerungen der großen Kulturvölker Tribut. In unseren Mittelschulen werden die bedeutenden französischen, englischen und deutschen Dichter und Schriftsteller gebührend gewürdigt, und ihre Werke gehören zum geistigen Gepäck unseres Volkes. Dagegen ist nichts einzuwenden. Im Gegenteil, gerade darauf basiert die Weltoffenheit des Luxemburgers.

Vielleicht wird bei unserer Bewunderung fremder Kunst die eigene etwas zu sehr in den Schatten gestellt. Ich denke dabei nicht so sehr an die Dichtung in luxemburgischer, sondern vor allem an unsere Literatur in deutscher oder französischer Sprache.

Daß gerade ungefähr seit 1900 auf diesem Gebiet Beachtenswertes geleistet wurde, kann sich nur der Kenntnis all jener entziehen, die aus Mangel an Vertrauen unserer Dichtung gegenüber dieselbe mit verachtender Ignoranz strafen. Es wäre höchste Zeit, daß Unparteiische, Unvoreingenommene die schönsten Gedichte und die wertvollsten Seiten Prosa in Auswahlbänden sammeln, um der Nachwelt zu erhalten, was in Antiquariaten schwer zu entdecken ist, nie mehr neu aufgelegt wird und so den kommenden Generationen kaum zugänglich oder unzugänglich gemacht wird. Dazu kommt, daß einige unserer feinsinnigsten Stilisten fast ausschließlich in Zeitungen und Zeitschriften ihr Werk veröffentlichen oder veröffentlichen, und wenn die schönsten Seiten nicht in Auswahlbänden gesammelt werden, verfallen sie ganz und gar der Vergessenheit. Ich denke hier an Jean-Marie Durand, Ch. Becker, Jos. Hess, Ernest Ludovicy, Paul Henkes, Ernest Bisdorff, Alph. Arend, Tony Bourg, Marcel Engel, und dabei bin ich nicht einmal über den Kreis der schriftstellerisch tätigen Professoren hinausgegangen.

Wohl finden wir in den Schulausgaben von Nik. Hein manche erlesene Blüte unserer Poesie. Der feine und sichere Geschmack des Herausgebers garantiert für eine gute Auswahl. Wäre es nicht angebracht, für die drei oberen Klassen unserer Mittelschulen eine Anthologie der Luxemburger Dichtung in deutscher Sprache zusammenzustellen, welche literar-historisch aufgebaut wäre und wel-

che in jeder weiteren Auflage die bedeutsamsten Neuerscheinungen berücksichtigen würde? Ohne Zweifel würde es manchen wunder nehmen, daß wir über solchen bisher ungeahnten Reichtum verfügen.

Unsere Schriftsteller, welche der französischen Sprache ihre Ideen und Gefühle anvertrauen, werden in unseren Schulen ganz und gar als Stiefkinder behandelt. Wer von unsern Mittelschülern kennt beim Abitur das Werk von Noppene y, Palgen, Gilson oder Dune. Diese Lücke in der Bildung unserer Studenten müßte unbedingt gestopft werden. In einer Anthologie französischer Dichtung, die auf Luxemburger Boden gewachsen ist, würden unsere Schüer die untadelige, ja klassische Sprache so manchen Landsmannes bewundern. Die Atmosphäre dieser Werke wird ihnen vertraut sein, und so wird das Verständnis von Inhalt und Form erleichtert.

Mit Absicht habe ich bisher die Anthologie in luxemburgischer Sprache nicht erwähnt, welche seit einigen Jahren den Schülern unserer beiden unteren Klassen jede Freude an dieser Dichtung verleidet. Sie hätte höchstens als abschreckendes Beispiel dienen können. Doch sei zu ihrer Entschuldigung angeführt, daß sie ein Opfer der Hast ist, die unsern Schülern nach minimalem Zeitablauf ein luxemburgisches Buch in den Ranzen pressen wollte. Auch diese luxemburgische Anthologie müßte man vollständig neu zusammensetzen.

Es müßten also drei Anthologien herausgebracht werden. Dies ist nun kein Grund, um die Hände in den Schoß zu legen, weil die Arbeit zu gewaltig anmutet, sondern im Gegenteil ein Ansporn, sofort zu beginnen, um keine Zeit zu verlieren. Wir sind unsern Studenten das schuldig — und unsern besten Schriftstellern.

Léopold HOFFMANN.

Wie wenige kennen die unbemeßbaren, immer wirkungsbereiten Energien des lebendigen Wortes! Daß es bei den Dichtern Strophen gibt, herzgeborene, geladene mit der Kraft ganzer Geschlechter, vergleichbar den radioaktiven Elementen, aber weit wunderbarer, da sie, schon irdisch verrichtet, noch die Kräfte der Welt anziehen und Fluten der Erneuerung verströmen, wer weiß etwas davon? Mächtig genug wären manche, um das Schwungrad auch der ermüdetsten Seele neu anzutreiben. Hans Carossa.

Enseignement secondaire et supérieur.

Données statistiques.

La présente enquête fait suite à celles dont l'Association des professeurs a bien voulu publier les résultats dans son Journal de 1930, 1935, 1940 et 1949.

Dans tous les pays le problème des études supérieures suscite d'abondantes discussions. L'encombrement des carrières académiques s'accroît d'année en année et le coût des études impose des sacrifices toujours plus lourds aux parents et à l'Etat.

Le but de ce travail n'est pas de signaler aux parents les carrières qui semblent présenter le plus de chances d'avenir pour leurs enfants. Je serais heureux de pouvoir leur rendre ce service, mais les données dont je dispose sont trop incertaines pour que je puisse assumer une telle responsabilité. Ma seule ambition, c'est de réunir dans des tableaux faciles à consulter un ensemble de renseignements statistiques concernant l'organisation et les perspectives de notre enseignement, de manière à permettre aux parents et aux élèves de s'orienter dans le choix difficile d'une carrière.

Comme dans les publications antérieures, la présente enquête a porté sur les points suivants:

- I. Population des sept établissements d'enseignement secondaire de 1947/1948 à 1951/1952 (tableau détaillé).
- II. Nombre des élèves ayant subi avec succès l'examen de fin d'études de 1900—1950/1951.
- III. Population des sept établissements d'enseignement secondaire de 1900—1951/52 (avec graphique).
- IV. Résultats des examens pour la collation des grades de 1900—1951.
- V. Effectif du personnel enseignant des sept établissements d'enseignement secondaire de 1900—1951/52.
- VI. Nombre des docteurs en droit (magistrats, avocats inscrits, avocats stagiaires) et des notaires de 1899—1952.
- VII. Nombre des médecins, des médecins vétérinaires, des médecins dentistes, des pharmaciens et des droguistes autorisés à exercer leur profession dans le Grand-Duché de 1900—1952.

I.

Population des sept établissements d'enseignement secondaire
pendant les cinq dernières années
1947-1948, 1948-1949, 1949-1950, 1950-1951, 1951-1952

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

A. — Athénée de Luxembourg.

		1947/48	1948/49	1949/50	1950/51	1951/52
Cours supérieurs	{ philologie	21	18	24	23	10
	{ droit	20	21	27	17	12
	{ él. libres	10	4	4	1	1
I	{ Section gréco-latine	24	19	11	7	7
	{ Section latine	38	48	58	47	67
II	{ Section gréco-latine	18	12	7	8	8
	{ Section latine	52	67	53	73	57
III	{ Section gréco-latine	13	6	9	7	8
	{ Section latine	73	54	78	54	50
IV	{ Section gréco-latine	6	10	6	8	8
	{ Section latine	96	94	58	65	66
V	{ Section gréco-latine	12	6	8	8	6
	{ Section latine	110	84	82	79	70
VI	Section latine	114	115	100	90	100
VII	Section latine	135	115	129	125	141
TOTAL		742	673	654	612	611
Examen de fin d'études		53	64	63	47	
Examen de passage		58	89	54	58	

B. — Lycée classique de Diekirch.

	1947/48	1948/49	1949/50	1950/51	1951/52
I { Section gréco-latine	1	—	7	3	4
I { Section latine	15	12	16	25	21
{ Section gréco-latine	—	7	3	4	—
{ Section latine	13	14	23	22	28
III { Section gréco-latine	7	3	3	—	5
III { Section latine	15	23	23	28	12
IV { Section gréco-latine	3	3	—	5	—
IV { Section latine	27	38	30	25	29
V { Section gréco-latine	3	—	—	—	3
V { Section latine	59	35	29	26	14
VI Section latine	39	27	28	26	53
VII Section latine	42	34	35	61	49
IV Section moderne	29	20	14	19	21
V Section moderne	16	19	17	22	13
VI Section moderne	31	26	24	26	30
TOTAL	300	261	252	292	282
Examen de fin d'études	14	12	19	28	
Examen de passage					
Section latine	25	33	29	17	
Section moderne	17	16	5	13	

C. — Lycée classique d'Echternach.

	1947/48	1948/49	1949/50	1950/51	1951/52
I { Section gréco-latine	—	—	—	—	—
I { Section latine	14	18	17	9	18
II { Section gréco-latine	—	—	—	—	—
II { Section latine	15	14	7	17	12
III { Section gréco-latine	—	—	—	—	—
III { Section latine	16	7	17	10	11
IV { Section gréco-latine	—	—	—	—	—
IV { Section latine	13	20	24	23	20
V { Section gréco-latine	—	—	—	—	3
V { Section latine	20	25	21	16	23
VI Section latine	22	22	12	37	32
VII Section latine	24	16	43	34	39
IV Section moderne	8	7	13	25	16
V Section moderne	9	13	13	15	20
VI Section moderne	15	17	23	14	36
TOTAL	156	159	190	200	230
Examen de fin d'études	11	15	17	8	
Examen de passage					
Section latine	8	18	14	12	
Section moderne	3	6	8	11	

D. — Lycée de garçons de Luxembourg.

	1947/48	1948/49	1949/50	1950/51	1951/52
Cours supérieurs					
Section sc. naturelles	58	44	33	40	31
Section mathématiques	23	22	25	17	6
I Section latine	63	60	34	19	24
II Section latine	54	37	18	20	21
III Section latine	40	14	21	23	19
IV Section latine	21	25	29	28	25
V Section latine	25	34	32	34	44
VI Section latine	35	39	36	50	41
VII Section latine	50	42	55	41	42
I Section industrielle	19	34	38	32	30
I Section commerciale	21	34	39	25	28
II Section industrielle	39	35	41	24	17
II Section commerciale	32	35	30	31	27
III Section industrielle	45	44	20	15	31
III Section commerciale	32	31	43	32	35
IV Section moderne	109	84	74	79	90
V Section moderne	81	69	80	85	88
VI Section moderne	93	102	130	126	126
TOTAL	840	785	778	721	728
Examen de fin d'études					
Section latine	54	53	32	18	
Section industrielle	11	25	27	21	
Section commerciale	17	25	35	20	
Examen de passage					
Section latine	12	21	23	21	
Section moderne	27	58	31	54	

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

	1947, 48	1948, 49	1949, 50	1950/51	1951/52
I Section latine	34	17	29	25	20
II Section latine	19	27	24	22	16
III Section latine	28	25	23	19	14
IV Section latine	41	36	23	19	24
V Section latine	31	29	34	30	38
VI Section latine	34	32	36	33	35
VII Section latine	41	47	38	43	65
I Section industrielle	26	25	17	10	7
I Section commerciale	21	25	27	14	18
II Section industrielle	17	19	18	4	5
II Section commerciale	25	26	17	17	22
III Section industrielle	24	20	6	5	12
III Section commerciale	30	24	20	22	20
IV Section moderne	65	34	42	47	44
V Section moderne	54	53	49	46	49
VI Section moderne	52	61	61	68	72
TOTAL	542	500	464	424	461
Examen de fin d'études					
Section latine	32	15	28	25	
Section industrielle	15	18	15	10	
Section commerciale	19	21	28	12	
Examen de passage					
Section latine	30	30	20	15	
Section moderne	42	31	31	32	

F. — Lycée de jeunes filles de Luxembourg.

	1947/48	1948/49	1949/50	1950/51	1951/52
I {					
Section latine	25	26	18	7	13
Section langues modernes	22	14	8	7	3
Section commerciale	8	16	11	11	3
II {					
Section latine	26	19	8	12	11
Section langues modernes	14	10	14	2	4
Section commerciale	32	21	16	9	16
III {					
Section latine	23	10	13	14	12
Section langues modernes	18	10	3	7	14
Section commerciale	32	25	15	23	15
IV {					
Section latine	15	14	17	21	23
Section langues modernes	9	2	3	6	16
Section commerciale	25	22	30	21	28
V	60	51	47	60	61
VI	61	56	68	75	72
VII	72	71	105	98	124
Total	442	367	376	373	415
Examen de fin d'études					
Section latine	21	22	18	7	
Section langues modernes	15	13	10	6	
Section commerciale	8	14	7	6	
Examen de passage	44	41	40	57	

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

	1947/48	1948/49	1949/50	1950/51	1951/52
I { Section latine	10	23	10	3	10
I { Section langues modernes . commerciale	3	10	3	5	10
II { Section latine	28	8	4	10	5
II { Section langues modernes . commerciale	14	5	6	10	12
III { Section latine	13	4	10	5	12
III { Section langues modernes . commerciale	15	8	11	14	7
IV { Section latine	7	11	4	15	3
IV { Section langues modernes . commerciale	16	26	16	10	19
V	64	39	36	36	33
VI	55	47	47	46	34
VII	60	62	58	56	82
TOTAL	285	243	205	210	227
Examen de fin d'études					
Section latine	7	20	8	2	
Section langues modernes . commerciale	1	9	2	4	
Examen de passage	45	32	29	30	

*) Faute de locaux, le Lycée d'Esch-sur-Alzette ne comprend, provisoirement, dans les quatre classes supérieures, que deux sections au lieu de trois: section latine et section langues modernes-commerciale.

II.

Nombre des élèves ayant subi avec succès l'examen de fin d'études. 1900—1951.

Année	Athénée	Lycée classique Diekirch	Lycée classique Echternach	Lycée de garçons Luxembourg	Lycée de garçons Esch-s.-Alz.	Lycée de jeunes filles Luxembourg	Lycée de jeunes filles Esch-s.-Alz.	Total	Moyenne
1900—1910									1900—1910 97
1910—1920									1910—1920 121
1920—1925									1920—1925 135
1925—1930									1925—1930 159
1930—1934									1930—1934 173
1934—1939									1934—1939 159
1944—1945	42	16	8	33	63	45	13	220	1944/1945— 1947—1948
1945—1946	51	25	13	64	49	50	23	284	
1946—1947	54	22	10	86	65	46	12	295	269
1947—1948	53	14	11	82	66	44	8	278	
1948—1949	64	12	15	103	54	49	29	326	1948/1949— 1950/51
1949—1950	63	19	17	94	71	35	10	309	
1950—1951	47	28	8	59	47	19	6	214	283

En 1937 le nombre des bacheliers français frais émoulus était de 15.439, en 1945 de 25.872, en 1951 de 33.542. (Chiffre communiqué par le Bureau universitaire de statistique. Paris. Rue d'Ulm 29.)

Pourcentage des bacheliers français par rapport à la population:

en 1933	1/2669	}
en 1937	1/2590	
en 1945	1/1546	

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

en 1951 1/1207

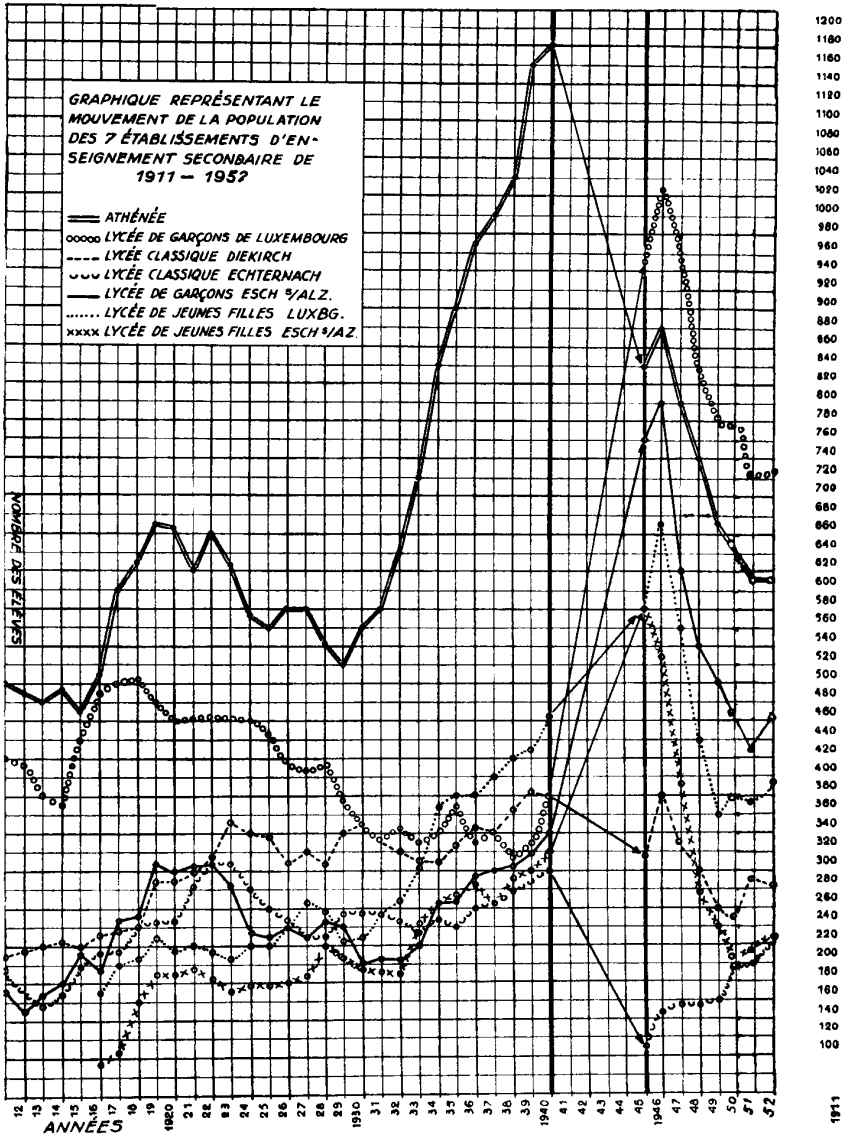
Pourcentage des bacheliers luxembourgeois par rapport à la population:

en 1934	1/1592
en 1939	1/1611
en 1948	1/1046
en 1951	1/1359

III.

Population des sept établissements d'enseignement secondaire de 1900—1951/52 avec graphique.

Année	Athénée	Lycée classique Diekirch	Lycée classique Echternach	Lycée de garçons Luxembourg	Lycée de garçons Esch.-s.-Alz.	Lycée de jeunes filles Luxembourg	Lycée de jeunes filles Esch.-s.-Alz.	Total	Moyenne
1900—1910									1900—1910 1507
1910—1920									1910—1920 1916
1920—1925									1920—1925 2357
1925—1930									1925—1930 2165
1930—1935									1930—1935 2430
1935—1940									1935—1940 3030
1944—1947									1944—1947 4128
1947—1948	742	300	156	840	542	442	272	3294	1947—1952 2993
1948—1949	673	261	159	785	500	367	243	2988	
1949—1950	654	252	190	778	464	376	205	2919	
1950—1951	612	292	200	721	424	373	210	2833	
1951—1952	611	282	230	728	461	395	227	2934	



IV.

Résultats des examens pour la collation des grades.

	Doct. phil.	Doct. phys. et math.	Doct. sc. nat.	Doct. droit	Cand. not.	Doct. en accouch.	Examen de pharmacien	Doctorat en méd. vét.	Doctorat en méd. dent.	Droguiste
1900—1909 Moyenne	3.1	1.3	0.9	5.9	14	3	2	1.1	0.9	
1910—1919 Moyenne	3.9	0.5	0.4	9.8	2.8	5.8	4	1.9	1	
1920—1929 Moyenne	3.7	0.9	0.9	8.6	2.8	7.7	4.6	1	3.4	0.1
1930—1939 Moyenne	5.8	1.7	0.9	9.6	3.5	5.8	3.6	0.4	4.8	—
1945	7	5	—	30	—	57	15	5	19	—
1940—1948 Moyenne	4.77	2	0.44	7.7	0.44	10.66	3	0.9	2.77	0.1
1949	12	4	2	9	—	9	—	1	2	
1950	10	1	1	11	1	14	3	1	—	
1951	8	2	1	9	2	20	3	—	2	

Commentaire. — Les chiffres sont empruntés aux registres déposés au Ministère de l'Éducation Nationale.

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

V.

Effectif du personnel enseignant des sept établissements
d'enseignement secondaire de 1900—1951/52.

Année	Directeurs	Professeurs répétiteurs	Stagiaires	Dessin	Gymnastique	Chant	Charg. d. cours	Religion	Sciences com.	Répétitrices	Cours techn.	Hommes	Femmes	Total
1899/1900	1* 2* 3*													80
1904/1905														110
1909/1910														129
1914/1915														154
1919/1920														183
1924/1925														192
1929/1930														195
1934/1935														207
1939/1940	4 2 1 (7)	113 25 18 (156)	15 6 2 (23)	10	10	6	11	8	7	—	6	200	44	244
1948/1949	6 1 (7)	114 32 16 (162)	15 3 3 (21)	16	14	6	9	6	9	—	4	211	43	254
1951/1952	6 1 (7)	120 36 18 (174)	24 5 4 (33)	15	11	8	6	5	8	—	5	220	52	272

1* = Docteurs en philosophie et lettres.

2* = Docteurs en sciences physiques et mathématiques.

3* = Docteurs en sciences naturelles.

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

Par rapport à l'année 1939/40, le personnel docteur (directeurs, professeurs, répétiteurs, stagiaires) a augmenté de 28 unités, le personnel non-docteur est resté stationnaire (58 contre 58). Par rapport à la même année 1939/40, le nombre des élèves des sept établissements d'enseignement secondaire a baissé de 455 unités.

Si, en tenant compte des démissions pour raisons de santé ou pour limite d'âge, des décès..., l'on admet qu'un professeur est en service en moyenne pendant 25 à 30 ans à partir de son doctorat (pour plus de simplicité nous ne parlerons que des professeurs-docteurs), il s'ensuit que le nombre des postes disponibles chaque année dans l'enseignement secondaire est de $214 : 30 = 7,01$ resp. $214 : 25 = 8,56$ (6,3 resp. 7,6 en 1948/49).

Le chiffre de 214 représente l'effectif des directeurs, professeurs, répétiteurs et stagiaires-docteurs occupés dans l'enseignement secondaire en 1951/1952.

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

philosophie et lettres $150 : 30 = 5$ (4,5 en 1948/49) resp.
 $150 : 25 = 6$ (5,4 en 1948/49);

sciences physiques et mathématiques $42 : 30 = 1,4$ (1,2 en 1948/49) resp. $42 : 25 = 1,68$ (1,44 en 1948/49).

sciences naturelles $22 : 30 = 0,73$ (0,63 en 1948/49) resp.
 $22 : 25 = 0,88$ (0,76 en 1948/49).

L'accroissement réel du personnel docteur pendant les 22 dernières années (1930—1951) est de:

131 pour la philosophie et les lettres, moyenne 6;

42 pour les sciences physiques et mathématiques, moyenne 1,9;

20 pour les sciences naturelles, moyenne 0,9.

VI.

Nombre des docteurs en droit
(magistrats, avocats inscrits, avocats stagiaires) et des notaires.

Année	Magistrats	Avocats inscrits	Avocats stagiaires	Notaires
1899	41	48	17	45
1904	43	44	16	43
1909	44	43	27	39
1914	45	64	36	39
1919	44	65	30	44
1924	44	66	35	45
1929	43	73	53	46
1934	55	80	39	45
1939	52	96	42	45
1948	60	89	29	29
1952	55	90	42	32

Belgique. — Personnel des tribunaux de première instance et des justices de paix. Nombre d'avocats et de notaires à la date du 31. 12. 1949: Présidents et Vice-présidents 63, Juges 323, Procureurs du Roi et substituts 261, Avoués 192, Avocats 3245, Notaires 1128, Justices de paix: juges 173. (Annuaire statistique de la Belgique et du Congo belge. Tome 71.)

Suisse 1949: Avocats en activité 2005, Notaires en activité 760. (Annuaire statistique de la Suisse. 1949. Publié par le Bureau fédéral de statistique. Éditions Birkhäuser. Bâle.)

VII.

Nombre des médecins, des médecins vétérinaires, des médecins dentistes, des pharmaciens et des droguistes, autorisés à exercer leur profession dans le Grand-Duché de 1900—1951.

Année	Médecins	Méd. vét.	Méd. dent.	Pharm. et Droguistes
1900	83	24	6	58
1905	89	25	7	76
1910	92	30	16	77
1915	113	40	24	
1920	128	42	24	94
1925	162	45	40	112
1930	182	45	54	128
1935	190	47	71	146
1940	208	44	97	141
1947	239	43	113	152
1951	249	44	117	158
	dont 93 médecins spéc.			Mémorial 30, 5, 51

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

Nombre des médecins.

France. — Nombre des médecins français en 1951: Fonctionnaires et assimilés 1985, médecins exerçants 32.573, total 34.558 = 1/1110 habitants. Chiffre communiqué par le Bureau universitaire de statistique. Paris. Rue d'Ulm 29. (25.402 = 1/1574 habitants en 1945.)

Pays-Bas. — En 1948 le nombre des médecins exerçant l'art de guérir aux Pays-Bas était d'environ 7000 = 7,2 par 10.000 habitants. (Annuaire statistique Benelux 1949.)

Belgique. — En 1950 on comptait en Belgique 8132 médecins ou 9,43 par 10.000 habitants (8,99 en 1947, 9,18 en 1948, 9,30 en 1949). Annuaire statistique de la Belgique et du Congo belge. Tome 71.

Suisse. — En 1949/1950 le corps médical suisse comprenait: 4041 médecins praticiens, 443 médecins non praticiens, 1773 assistants et volontaires = 1 médecin sur 1150 habitants.

A la même date les grandes villes suisses comptaient: Zurich 582 médecins praticiens, Bâle 228, Berne 211, Genève 298, Lausanne 208.

(Annuaire statistique de la Suisse. 1949. Publié par le Bureau fédéral de statistique. Editions Birkhäuser. Bâle.

Grand-Duché. — Le relevé officiel des Luxembourgeois autorisés à exercer l'art de guérir dans le Grand-Duché comprend, pour 1951, 249 noms. Ces 249 praticiens se répartissent ainsi suivant la localité où ils sont établis:

Ville de Luxembourg	102
Canton d'Esch	71
Campagne	68
Etranger	8

Le relevé comprend 13 médecins-femmes. (Mémorial 30. 5. 1951.)

Proportion du nombre des médecins par rapport à la population.

Population du Grand-Duché en 1947 (dernier recensement): 290.992. Pour tout le pays $290.992 : 241 = 1207 = 1$ médecin pour 1207 habitants = 8,28 pour 10.000 habitants (7,2 aux Pays-Bas pour 1948, 9,43 en Belgique pour 1950. 1 médecin sur 1150 habitants en Suisse pour 1949/1950).

Pour la capitale $61.996 : 102 = 1$ médecin pour 607 habitants. Pour le canton d'Esch $94.904 : 71 = 1$ médecin pour 1336 habitants. A la campagne $134.092 : 68 = 1$ médecin pour 1972 habitants. — Du chiffre de 249 j'ai retranché 8 unités représentant les médecins luxembourgeois établis à l'étranger.

En admettant comme durée moyenne de l'activité en service des médecins le chiffre de 30 ans, j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 6 médecins. Dans ce cas, le nombre des médecins pour 1930 (180) ne serait pas augmenté. L'accroissement réel pendant les 22 dernières années (1930—1951) est de 197, moyenne $197 : 22 = 9$. (Moyenne des années 1930—1940 = 5,8)

Nombre des médecins vétérinaires.

France. — Nombre des vétérinaires français au 1. 1. 1950: Vétérinaires 970, Dr. vétérinaires 2.212, Total 3.182. Fonctionnaires 314. Chiffres communiqués par le Bureau universitaire de statistique. Paris. Rue d'Ulm 29. (2917 en 1945 = 0,73 sur 10.000 habitants.)

Belgique. — Nombre des médecins vétérinaires belges au 1. 1. 1950: 834 (821 en 1947, 826 en 1948, 848 en 1949). Annuaire statistique de la Belgique et du Congo belge. Tome 71.

Suisse. — En 1949/50 le nombre des médecins vétérinaires praticiens s'élevait en Suisse à 633. A la même date Zurich en comptait 20, Bâle 4, Berne 3, Genève 11, Lausanne 11. (Annuaire statistique de la Suisse 1949 publié par le Bureau fédéral de statistique. Editions Birkhäuser. Bâle.)

Grand-Duché. — Nombre des médecins vétérinaires luxembourgeois en 1951 : 44.

Proportion par rapport à la population luxembourgeoise : 1,51 sur 10.000 habitants.

Nombre des médecins dentistes.

France. — Chirurgiens-dentistes et stomatologistes français en 1951 : 11.447 = 1/3530 habitants (9386 = 1/4500 habitants en 1945). Chiffre communiqué par le Bureau universitaire de statistique. Paris. Rue d'Ulm 29.

Belgique. — Nombre des licenciés en sciences dentaires au 1. 1. 1950 : 433, soit 0,50 par 10.000 habitants (0,29 en 1947, 0,40 en 1948, 0,46 en 1949). Nombre des dentistes au 1. 1. 1950 : 781 ou 0,91 par 10.000 habitants (1,07 en 1947, 0,98 en 1948, 0,94 en 1949). Annuaire statistique de la Belgique et du Congo belge. Tome 71.

Suisse. — En 1949/50 on comptait en Suisse 1807 dentistes praticiens. 238 étaient établis à Zurich, 116 à Bâle, 131 à Berne, 166 à Genève, 118 à Lausanne. (Annuaire statistique de la Suisse. 1949. Publié par le Bureau fédéral de statistique. Editions Birkhäuser. Bâle.)

Grand-Duché. — L'art dentaire est exercé en 1951 par 117 médecins dentistes. 55 médecins dentistes sont établis à Luxembourg, 35 dans le canton d'Esch, 27 à la campagne. (Mémorial 30. 5. 1951.)

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

Population du Grand-Duché en 1947 (dernier recensement) : 290.992. Pour tout le pays 290.992 : 117 = 1 médecin dentiste pour 2 487 habitants = 4,02 pour 10.000 habitants.

Pour la capitale : 61.996 : 55 = 1 médecin dentiste pour 1.127 habitants.

Pour le canton d'Esch : 94.904 : 35 = 1 médecin dentiste pour 2711 habitants.

A la campagne : 134.092 : 27 = 1 médecin dentiste pour 4.966 habitants.

En admettant comme durée moyenne de l'activité en service des médecins dentistes le chiffre de 28 ans (comme en Allemagne), j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 2 médecins dentistes. Dans ce cas, le nombre des médecins dentistes pour 1930 (54) ne serait pas augmenté. L'accroissement réel pendant les 22 dernières années (1930—1951) est de 77, moyenne $77 : 22 = 3,5$ (moyenne des années 1930 à 1940 = 4,8).

Nombre des pharmaciens et des droguistes.

France. — Au 1. 1. 1951 le nombre des pharmaciens français était de 14.108 = 1/2800 habitants (en 1945: 13.062 = 1/3200). Chiffre communiqué par le Bureau universitaire de statistique. Paris. Rue d'Ulm, 29.

Belgique. — Au 1. 1. 1950, le nombre des pharmaciens belges était de 3779, soit 4,38 par 10.000 habitants (4,01 en 1947, 4,20 en 1948, 4,27 en 1949). Annuaire statistique de la Belgique et du Congo belge. Tome 71.

Suisse. — En 1949/50 on comptait en Suisse 910 pharmacies, Zurich en comptait 95, Bâle 43, Berne 43, Genève 60, Lausanne 53. (Annuaire statistique de la Suisse 1949 publié par le Bureau fédéral de statistique. Editions Birkhäuser. Bâle.)

Grand-Duché. — Le nombre des pharmaciens et des droguistes luxembourgeois s'élevait en 1951 à 158.

Suivant leur domicile, ils se répartissaient comme suit:

Luxembourg	69
Canton d'Esch	39
Campagne	42
Etranger	8

Pharmaciens-femmes: 13. (Mémorial 30. 5. 51.)

Grand-Duché. — Proportion du nombre des pharmaciens par rapport à la population: 1 pharmacien pour 1841 habitants.

En admettant comme durée moyenne de l'activité en service des pharmaciens 30 ans, j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 4 pharmaciens et droguistes. L'accroissement réel pendant les 22 dernières années (1930—1951) est de 69, moyenne $69 : 22 = 3,13$. (Moyenne des années 1930—1940 = 3,6.)

CONCLUSION

1. Nombre des élèves ayant subi avec succès l'examen de fin d'études 1900—1951.

De 97 pour la période de 1900—1910, ce nombre s'est élevé à 283 pour la période de 1948—1951. L'accroissement se fait surtout sentir à partir de l'année de la libération. On constate une légère régression pendant l'année scolaire 1949—1950 (309 contre 326 en 1948—1949) et une régression plus forte en 1950—1951 (214 contre 326 en 1948—1949). Il est à prévoir, toutefois, que le nombre des bacheliers de l'année en cours présentera de nouveau un accroissement sensible, l'effectif des élèves de 1^{re} étant actuellement de 283.

2. Population des sept établissements d'enseignement secondaire de 1900—1951/52 avec graphique.

En 1951/52 la population des établissements d'enseignement secondaire approche du double de la moyenne de 1900—1910 (2934 contre 1507). Les années les plus chargées sont celles de 1944/45 (4.134) et de 1945/46 (4.436). A partir de 1946/47 la population est en régression: 3815 en 1946/47, 3.294 en 1947/48, 2.988 en 1948/49, 2.919 en 1949/50, 2.833 en 1950/51, 2.934 en 1951/52.

Graphique. — La forte régression de la population de l'Athénée et l'important accroissement de celle des Lycées de garçons de Luxembourg et d'Esch-sur-Alzette s'expliquent par le fait que les anciennes écoles industrielles et commerciales furent transformées après la guerre en lycées de garçons dotés de sections latines.

3. Résultats des examens pour la collation des grades.

Les études qui exercent actuellement le plus d'attrait sur les jeunes gens sont incontestablement la médecine et le droit. Pour l'année 1945 les registres du Ministère de l'Education Nationale accusent un total de 30 doctorats en droit, de 57 doctorats en accouchements, de 15 examens de pharmacien et de 19 doctorats en médecine dentaire. Ces chiffres élevés s'expliquent par le fait que pendant la durée de l'occupation les examens pour la collation des grades étaient suspendus.

4. Effectif du personnel enseignant des sept établissements d'enseignement secondaire de 1900—1951/52.

L'accroissement constant du personnel depuis 1900 est dû à la création, au cours de ce demi-siècle, de nouveaux établissements ou de nouvelles classes:

1900. Transformation en gymnase du progymnase d'Echternach,
1901. Rattachement aux gymnases de Diekirch et d'Echternach
d'une section industrielle.

1901. Création de l'école industrielle et commerciale d'Esch-sur-
Alzette.

1911. Création des lycées de jeunes filles de Luxembourg et d'Esch-
sur-Alzette.

1944/45. Adjonction d'une section latine aux lycées de garçons de
Luxembourg et d'Esch-sur-Alzette.

Il est d'ailleurs à prévoir qu'à la suite de la réforme de l'en-
seignement professionnel (cours professionnels obligatoires) l'ef-
fectif du personnel subira un nouveau renforcement dans un avenir
rapproché.

5. Nombre des docteurs en droit (magistrats, avocats inscrits, avocats stagiaires) et des notaires de 1899—1951.

**Nombre des médecins, des médecins vétérinaires, des médecins
dentistes, des pharmaciens et des droguistes pour la même période.**

Les chiffres qui figurent dans les colonnes des tableaux VI et
VII ne peuvent avoir qu'une valeur indicative. Ils permettent uni-
quement de se rendre compte de l'accroissement ou de la régres-
sion du nombre des docteurs en droit, des médecins etc. à une date
déterminée, indication qui peut avoir son utilité pour les jeunes
gens qui sont sur le point de se lancer dans les études universitaires.

Quant à la question de savoir si telle ou telle carrière est en-
combrée et s'il faut en avertir les étudiants, les données qui forment
l'objet de ce mémoire ne sauraient suffire à la trancher. Pour pou-
voir le faire en connaissance de cause, il faudrait se livrer à une
enquête approfondie parmi les avocats, les médecins, les pharma-
ciens... en fonctions, il faudrait surtout se renseigner sur leurs
revenus en consultant leurs déclarations d'impôts. Mais qui vou-
drait se charger d'une besogne aussi délicate? D'ailleurs la situation
ne peut-elle changer d'une année à l'autre? Le nombre actuel des
médecins (250) p. ex. ne risque-t-il pas de s'accroître encore au
fur et à mesure qu'augmente la clientèle des caisses de maladie?

Jos. Wagener,

Directeur honoraire de l'Athénée.

A N N E X E S

I. — Grand-Duché. Budget du Ministère de l'Education Nationale: Dépenses en faveur de l'enseignement en 1951. (Chiffres fournis à l'Unesco par l'Office de la Statistique générale.)

1	2	3	4	5
Dépenses totales	Admin. centrale Inspection	Enseigne- ment du 1 ^{er} degré	Enseign. second. génér.	du degré profess.
199.129.000	1.887.000	104.110.000	47.556.000	20.465.000
6	7	8	9	10
Formation du personnel	Enseign. supérieur	Enseign. postcolaire Education des adultes	Enseign. spécial	Subventions à l'enseign. privé
2.341.000	1.020.000	3.026.000	18.584.000	140.000

Observations:

- 3) bâtiments et mobilier à charge des communes.
- 6) seulement enseignement primaire.
- 7) montant des subsides pour études universitaires.
- 8) l'Etat n'intervient dans les frais des cours postsecondaires que par l'allocation de subsides.

Les chiffres ci-dessus ne comprennent pas les dépenses concernant les dommages de guerre.

II. — Nombre des femmes-docteurs luxembourgeoises en 1952.

occupées dans l'enseignement secondaire	40
femmes docteurs en droit	11
femmes médecins	13
femmes dentistes	8
pharmaciennes	13
Total	85

NOS MORTS



J.-P. Franck

(13. 1. 1895 - 28. 10. 1950)

Il est des souvenirs, des images ultimes qui, plus inoubliables que d'autres, surgissent en nous chaque fois que nous parlons de ceux qui sont disparus à jamais, Je revois M. Franck, par un crasseux après-midi d'octobre, devant une librairie de notre ville, le menton proéminent, l'oeil attentif, regardant les livres qui venaient de paraître. Il avait sa bonne humeur coutumière et pourtant quelque inquiétude était entrée dans son masque volontaire. Pour la première fois de sa vie, puisque tout ne marchait plus comme il souhaitait, il avait dû consulter le médecin... Il me parla de l'Oesling, projeta des tours pour le temps d'après la Toussaint, quand il fait si bon marcher là-haut, sur les sentiers jonchés de feuilles mortes. Puis il s'en alla pour se mettre au service du latin à l'examen des grades... Huit jours plus tard il mourut, cet infatigable abatteur de besogne, dans son lycée, en plein travail directeur. Et les Ardennes qu'il avait voulu revoir, dont il aimait les

hommes rudes et francs, les vallons et les collines, les églises et les fermes, attendent depuis lors en vain ce marcheur inlassable qu'ils avaient vu tant de fois passer d'un pas alerte.

Les jeunes filles de son lycée, dont il faisait si souvent l'éloge, doivent avoir ressenti, comme un choc très douloureux, l'absence soudaine de celui qui les introduisait dans les idées et les beautés d'Horace et de Cicéron. Nous nous étions pris à l'admirer, ce professeur de grand talent, quand autrefois, au collège de Diekirch, il nous expliqua, en pédagogue systématique, ami de l'essentiel, les règles compliquées de la syntaxe latine, avec le pourquoi et le comment, mettant intelligemment à l'épreuve notre esprit d'observation et notre jugement, ces deux facultés qui lui tenaient au coeur. Nous vîmes plus encore comment il entendait la formation des jeunes quand, en 1^{re}, il devint notre professeur d'histoire. Se méfiant des manuels trop souvent pleins d'idées préconçues, de déformations, d'exagérations intentionnelles, il nous apprit la soumission aux faits, aux documents, nous montra que la véritable histoire n'est pas seulement politique et militaire, mais encore et surtout économique et culturelle. Toute intolérance, tout ce qui peut entraver la recherche de la vérité déplaisait à son esprit libéral, provoquait, s'il le fallait, sa riposte mordante, voltairienne.

L'instinct pédagogique, le goût du savoir étaient pour lui des legs de famille qu'il tenait de son père, instituteur à Herborn. Son intelligence et sa volonté lui permirent un exploit extraordinaire à 17 ans déjà, en 1912, il était bachelier et quitta, avec son diplôme de maturité, le vénérable collège d'Echternach, où l'historien futur avait respiré les airs d'un passé plus que millénaire. Les universités de Fribourg, de Strasbourg et de Munich initièrent l'étudiant assidu aux méthodes scientifiques rigoureuses, celles qu'il ne délaissera plus toute sa vie durant et qui apparaîtront, unies à un style limpide et solide, dans tout ce qu'il écrira. Rappelons spécialement sa thèse sur les Idées politiques de Guizot, qui lui valut, à l'Université de Munich, le titre de docteur summa cum laude, sa dissertation de programme sur le Conservatisme historique, ses études sur certaines de nos vieilles églises qui ont paru dans les Guides Cosyn, son manuel d'histoire, si clair, si objectif, si ouvert aux résultats des recherches les plus récentes, ses articles sur le monde et les hommes français publiés dans l'Essener Allgemeine, les Münchener Neueste Nachrichten, ses critiques d'art qui, après la première guerre mondiale, renseignaient judicieusement les lecteurs de la Luxemburger Zeitung.

Il détestait le superficiel, le travail fait à la légère. Il s'informait consciencieusement, accumulait, avant de rédiger, remarque sur remarque. Témoin les milliers de fiches qu'il a laissés après sa mort et qui révèlent quels projets il avait conçus, quels problèmes

d'art et d'histoire nationale le préoccupaient particulièrement: passé rural luxembourgeois — architecture: nos fermes, nos maisons bourgeoises — vieilles croix de l'Oesling — nos routes — les Weistümer. Il appert que les stagiaires, en quête d'un sujet de dissertation, ne s'adressaient jamais vainement à lui. Toujours prêt à rendre service, il les conseillait, leur indiquait ce qu'il fallait, bibliographie y comprise.

Cependant sa sociabilité, son intérêt pour les problèmes du jour, son amour de la réalité vivante l'empêchaient de devenir un savant reclus, occupé de ses seules recherches. Bibliothécaire, à Diekirch, de l'Association pour l'Éducation populaire, il cherchait à donner à tous le goût des livres qui instruisent ou divertissent utilement. Il aimait aussi s'attabler avec des amis, cultiver la gaieté qui rafaîchit, entrer en quelque discussion qui faisait apparaître tout son esprit critique et frondeur, sa rude franchise. Et quand on était à la veille d'une longue journée libre, il se plaisait à inviter, pour le lendemain, à quelque tour dans les Ardennes, par des chemins étroits et rocailleux, où le piéton, comme au temps de jadis, garde ses droits, par les sentiers touristiques du Nord, au tracé desquels, membre actif de l'E'slekverein, il avait collaboré.

Un homme pareillement attaché au sol, aux habitants et à la liberté de son pays devait, dès le début, opposer un mépris décidé et lucide à l'envahisseur. Celui-ci ne le ménagea point: il l'envoya d'abord à Cologne pour l'intimider, puis, le voyant inébranlable, il l'expulsa dans la vaste et monotone Poméranie, où il vécut le dernier choc russo-allemand et d'où il revint en 1945, malmené dans sa santé.

Nommé directeur du Lycée de Jeunes Filles à Esch-sur-Alzette le 19 décembre 1946, il dut quitter sa bonne ville de Diekirch, où il était venu comme répétiteur en 1921 et dont il connaissait si bien le passé. Précis, méthodique, n'hésitant pas à prendre des décisions, donnant le plus bel exemple par son travail, il s'acquitta admirablement de sa nouvelle tâche. Il n'avait qu'un regret: son école était trop peu spacieuse; elle ne convenait plus à cet Esch qui s'était si prodigieusement développé. Ses démarches ne furent pas vaines. La dernière fois que je le vis il me raconta, visiblement heureux, que tout était décidé, que sous peu allait naître là-bas le plus moderne de nos lycées...

Il n'a pu y entrer comme chef. Le destin, qui se moque de nos projets, est intervenu pour enlever, le 28 octobre 1950, cet homme complet qui a si magnifiquement servi l'art, l'histoire, la pédagogie et qui laisse des souvenirs indélébiles chez tous ceux qui l'ont connu.

Tony BOURG.



Albert Kasel

(† 28. 2. 1951)

Prof. Albert Kasel ist am 28. Februar 1951 ganz plötzlich von uns gegangen. Herr Athenäumsdirektor J.-P. Stein hat in seiner Gedenkrede auf den Verstorbenen vom 2. März 1951 in der Aula des Athenäums vor den Professoren und Schülern seiner Anstalt den Menschen, den Erzieher, den Philosophieprofessor und den Katholiken Albert Kasel in hervorragender Weise gewürdigt (Chroniques des Etablissements d'Enseignement Secondaire, 1950—51, S. 8—11).

Hier soll der **philosophischen Hauptarbeit** des langjährigen Philosophieprofessors der Oberkurse kurz gedacht werden.

Prof. Albert Kasel hat als **Programmarbeit** der Jahre 1930—32 eine 583 Seiten umfassende Studie veröffentlicht, die er einen Gang durch die Zeit nennt, in der er ganz anschaulich und ausführlich die verwirrende Fülle der sich gegenüberstehenden und sich negierenden philosophischen Tendenzen und Strömungen der Gegenwart aufweist und zur entmutigten und entmutigenden Feststellung zu kommen scheint: «Das philosophische Denken ist wohl immer zur Ohnmacht verurteilt.» Wenn der Verfasser auch vielleicht diese Auffassung nicht als eine endgültige, aus ruhiger, sachlicher Überlegung gereifte am Ende seiner Arbeit festhält, so ist doch bezeichnend, daß er seiner Studie den Titel gibt: *Krisis*

der Philosophie, allerdings ihn mit einem Fragezeichen versieht. Will er damit, wie der vorher angeführte Satz zu besagen scheint, das philosophische Denken überhaupt als fragwürdig aufweisen auf Grund der entmutigenden Resultate einer mehr als zweitausendjährigen Denkarbeit? Oder will er bloß zur Feststellung kommen, daß das neuzeitliche Denken in einer schweren Krisis steht, um nicht zu sagen, in eine Sackgasse geraten ist? Letzteres wäre nur die Aufweisung einer Teilansicht der modernen Kulturkrisis, die sich auf allen Gebieten zeigt und von der wir gewohnt sind, seit etwa 30 bis 40 Jahren zu sprechen, zu hören und zu lesen. Darin hätte Prof. Kasel unbedingt recht: Die moderne Philosophie ist im Begriff sich selbst zu überwinden, wie die moderne Kultur überhaupt. Seither hat Romano Guardini sein Buch geschrieben: Das Ende der Neuzeit, in dem er nachweist, «wie die Neuzeit im Entscheidenden zu Ende gegangen ist», und in dem er auch versucht, «einen Blick auf die kommende, noch unbenannte Epoche zu werfen und zu zeigen, wie tief die Umlagerung greift, die überall vor sich geht und welche Aufgaben daraus erwachsen.»

Prof. Kasels Programmarbeit entwirft in einem ersten Abschnitt ein düsteres Bild der Sisyphusarbeit der modernen Philosophie der babylonischen Sprachenverwirrung unter den zeitgenössischen Philosophen, der Ratlosigkeit auf dem Gebiete des philosophischen Unterrichts an den Universitäten und Instituten. Unbeschreiblicher Wirrwarr, beängstigende Krisis des modernen Denkens, das ist eine erste Feststellung, die der Diagnostiker der heutigen philosophischen Lage macht.

Als zweites Element weist der Autor die Wiederentdeckung der mittelalterlichen Philosophie auf und damit Hand in Hand gehend eine gerechtere Würdigung des Kulturkatholizismus. Es gibt eine katholische Renaissance, die aber erst «im Ringen der Gegenwart steht». Was heute not täte, wäre der Systematiker großen Stils, ähnlich etwa, wie das Mittelalter ihn in Thomas von Aquin gehabt hat. Dieser ganze Problemkomplex, einschließlich der Fragen, ob und in welcher Form eine Rückkehr zur Scholastik möglich ist, ob die Kirche eine Philosophie hat, bilden den zweiten Abschnitt der Arbeit.

Von da wird der Autor logischerweise zur weiteren Frage geführt: Die Stellung des Neothomismus in der heutigen Philosophie. Nachdem er ein lebendiges Bild der Neuentstehung des Thomismus entworfen hat, fragt er sich, wer Führer aus dem philosophischen Chaos und Leitstern einer erneuerten Philosophie werden könnte, Thomas oder Augustinus oder Kant, und gibt abschließend eine ausgedehnte Würdigung J. Maritains, des «Antimodernen».

In einem vierten Abschnitt, von dem aber die letzten Kapitel nicht gedruckt werden konnten, da die Programmarbeit einen bestimmten Umfang nicht überschreiten durfte, zeigt der Verfasser die Aufgabe der Zukunft auf. Sie kann nicht in einem konservativen Thomismus liegen, der sich in einem starren Festhalten am Buchstaben und in einer künstlichen Wiederbelebung eines gewaltigen, jedoch geschichtlich bedingten Denksystems erschöpfen würde; sie besteht vielmehr in einem fortschrittlichen Thomismus, im Weiterbauen und Weiterschreiten. Denn die Scholastik, insbesondere das System des hl. Thomas, ist entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig.

Diesen Gang durch die Zeit hätte der Autor machen können durch ein Aufzeigen der wahrhaft repräsentativen zeitgenössischen philosophischen Richtungen und durch eine kritische Würdigung ihrer Hauptvertreter; dadurch wären die Hauptgipfel des gewaltigen Gebirgszuges, den die zeitgenössische Philosophie bildet, scharf hervorgetreten; man hätte auch das Fehlen einer einheitlichen Gratlinie feststellen können und das unzusammenhängende Nebeneinander von Gipfeln und Spitzen und Tälern. Der Autor hat es aber vorgezogen, in langen, ausgedehnten Exzerpten aus Büchern, Zeitschriften und Zeitungen berufene Kritiker der heutigen philosophischen Lage zu Worte kommen zu lassen. Dadurch verliert seine Darstellung an logischer Straffheit und systematischer Gedrängtheit, an durchsichtiger Klarheit und persönlicher Überzeugungskraft, gewinnt allerdings auf der andern Seite an Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Unmittelbarkeit.

Man kann an dieser Arbeit die außerordentliche Belesenheit des Autors, seine große Erudition und sein unersätliches Bemühen, sich immer neu zu dokumentieren und nur ja keine Neuerscheinung zu übersehen, nur bewundern. Prof. Kasels Gang durch die zeitgenössische Philosophie spiegelt in schillerndem Farbenspiel das bunte und bewegte philosophische Treiben unserer Zeit getreu wider.

Pierre ELCHEROTH.



Jacques Noesen

La ronde des années se poursuit et les rangs des anciens s'éclaircissent d'une manière effarante.

A son tour, Jacques Noesen, une des figures marquantes du bassin minier a disparu. Il fut enlevé inopinément à sa famille et à ses amis par un mal qui, tout en paraissant inoffensif au début, s'aggravait progressivement. Une mort inexorable déjouait tous les efforts de la science la plus éclairée.

Comme ancienne élève, je me fais l'interprète de générations de Lycéennes en évoquant encore une fois ce professeur dont la mort a réveillé tant de souvenirs que n'abolissent pas les années qui meurent. Dans le respect de toutes les croyances et de toutes les opinions, il a dignement rempli sa mission. Pendant toute une vie, il a favorisé l'épanouissement des âmes jeunes et façonné des cerveaux et des coeurs ouverts. Il a tranquillement accompli sa tâche comme un devoir simple, naturel et indiscuté.

Jacques Noesen a vraiment su se hisser au niveau des exigences de sa mission. Il a su garder au contact de la jeunesse si confiante et si riche d'espoirs une touchante bonne humeur, une personnalité exempte d'ambition et d'intrigue.

Calme et pondéré, il écoutait les autres et leur donnait des conseils dont le fond était le reflet de l'expérience d'un homme

averti. Il nous montrait l'idéal dont il faut toujours garder la graine et qui fait que la vie mérite d'être vécue malgré ses charges et ses désenchantements. Son bon sens et sa tolérance furent vite appréciés par ses élèves, qui ne lui marchandèrent ni leur confiance ni leur affection.

Ses amis perdent en lui un être marqué au coeur d'une extrême loyauté et d'une sincérité absolue. Ils se souviendront de son rire fin et malicieux, de son goût des réflexions originales et des saillies plaisantes.

Tant de souvenirs nous viennent à l'esprit et étreignent nos coeurs d'une émotion douloureuse, mais nous sommes impuissants à reculer les bornes de l'inconnu.

Nous nous inclinons avec une respectueuse résignation devant la décision du sort et nous apportons à notre ancien professeur un adieu ému.

M. M.



Nikolaus Welter

(Auszüge aus der Rede zu seiner Gedenkfeier im Athenäum
am 21. 2. 1952.)

Nikolaus Welter ist dem Lande seiner Väter treu geblieben, nicht nur als Mensch, der gedankenlos in seiner Landschaft aufwächst, auf seinen Schulen studiert und dann im Beruf die kleine Pflicht erfüllt — nicht als einer, der sein Luxemburgertum als eine gleichgültige Selbstverständlichkeit oder zufällige Laune des Schicksals hinnimmt, als eine Notwendigkeit, der er sich ohne sonderliche Begeisterung fügt. Nein, Luxemburger Erde und Wesen waren für ihn von Anbeginn der Nährboden der dichterischen und menschlichen Kräfte. Ohne sie wäre der Mensch, wäre der Dichter Nikolaus Welter nicht denkbar. Sie sind Ausgang und Ziel seines Lebens und Dichtens. Hand in Hand gehen bei ihm Leben und Dichten durch alle Bezirke dieser Heimat, freuen sich an ihrer Schönheit, ihren Gaben, ihren Menschen und denken nicht daran, sie wegen ihrer räumlichen Begrenztheit zu mißachten. Ja, einer seiner schönsten Vorzüge beruht eben darin, daß er durch sein Dichten dieser kleinen Heimat Größe und Bedeutung und einen Sinn verlieh. So gelang ihm, was eigentlich nur den ganz großen Dichtern gelingt: die kleine, unzulängliche und unscheinbare Welt im Spiegel des dichterischen Wortes zu veherrlichen und zu verklären.

Er stammt, wie so viele Großen, aus kleinen Verhältnissen. Er wurde, am 2. Januar 1871 in Mersch geboren. Der Vater war in den siebziger Jahren Briefträger, die Stelle der Mutter, die im Kindsbett starb, nahm von Anfang an eine Schwester der Mutter ein. Von ihr und von der Großmutter, die seine ersten Jahre umhегten, erzählt der Dichter mit liebender Verehrung im Erinnerungsbuch seiner Kindheit: «Im Werden und Wachsen». Es ist ein Heimatbuch, wie inniger und heiterer kaum eines in unserer Dichtung zu finden ist; ein Buch, das über die engere Heimat des Dichters hinaus dem alten, gemütlichen und urwüchsigen Volkstum nachspürt, wie es sich noch in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in unsern Dörfern und Städtchen behaupten konnte. — Man liest manchmal, bei vielen Dichtern seien die Themen und Motive ihres Werkes schon in ihrer Kindheit und frühen Jugend grundgelegt worden, und die Erlebnisse der frühesten Jahre hätten im späteren Werke eine künstlerische Wiederauferstehung gefeiert. Bei Welter trifft dies unbedingt zu; die Atmosphäre, in die uns das Buch «Im Werden und Wachsen» einführt, die Landschaft, die sich darin vor uns auftut, das Leben und Weben dieses Kleinstadtvölkchens, die Empfindungen und Reaktionen des Kindes in dieser Welt — all das birgt den Keim zum spätern Werk des Dichters. — Drei Aspekte seines Werkes lassen sich ohne weiteres aus den Einflüssen der Kindheit und frühen Jugend herleiten: Die Neigung zum Volkstümlichen und zur schlichten Idylle; die Liebe zur Natur und zuletzt die tiefe Verehrung der Vorfahren.

Da ist zunächst die nie erlahmende Liebe zum kleinen bescheidenen Winkel, zur Romantik der Kleinstadtgasse und des Herdfeuers, zum stillen Geheimnis der Winternacht, die die kleine Stadt in ihren weichen Teppich einspinnt. Es ist fast wunderbar, wie diese Idyllen von stillem Frieden umhegt sind, weitab vom Hasten und Hetzen der Großstadt. Heute, wo Räder durch das Land poltern, Kienspan und Ucht der nüchternen Elektrizität gewichen sind, heute, wo die Menschen nur noch zu lärmenden Massen, zu Herden zusammengedrückt, ihre Zerstreung finden, da kommt einen ein leises Bedauern an, wenn man an Welters Hand in die Ucht zurückkehrt, wo im Spiel des Dunkels und der Flammen die kindliche Phantasie über die niedrigen Stubenwände hinweg in die grenzenlosen Gefilde des Märchens und des Abenteurers hinausschwebt.



Im unbekümmerten Aufgehen in der Natur hat Welter schon als Kind die höchste Wonne empfunden. In den weiten Wiesengründen, die seine Heimatstadt umsäumen, konnte er sich austollen wie ein mutwilliges junges Tier. Ihm waren früh schon Strauch

und Baum vertraut, die den Lauf der Alzette begleiten, er belebte und beseelte sie mit seiner kindlichen Phantasie. Er fühlte sich mächtig angezogen von den wildbewachsenen Koppen und Tälern, von dem rauschenden Geheimnis der dunklen Wälder am Horizont, die mit magischer Gewalt, mit dämonischem Schrecken in seine Träume einbrachen. Der Jüngling aber erwanderte und eroberte sich diese unbekannte, lockende Ferne mit mutigem Schritt. Und ein froher Stolz durchzittert sein Herz, wenn er als Forscher, als ein neuer Robinson den Urwald des Eischtals durchmißt und ergründet.

★

Die Natur, und vornehmlich die heimatliche Natur, die ihm die schönsten Stunden seiner Kindheit schenkte, wird ihn nun durch sein ganzes Leben und durch sein ganzes Werk begleiten. Wald und Berg und Fluß, schattige Pfade über die Höhen, Felsen mit ihren Höhlungen und Spalten, der frische Quell, der aus dem feuchten Waldboden hervorquillt, die Waldwiesen im Glanz des Morgentaus und im Gefunkel der herbstlichen Fadengespinste, das Geleucht der Buchenspitzen... Ein Schönheitssucher und Schönheits-trinker ist Welter zeitlebens gewesen, ein Künstler, der selber der Schönheit und des Glanzes voll, mit vollen Händen die Juwelen der Schönheit vor jene ausbreitete, die in ihnen die Erfüllung ihrer eigenen Schönheitssehnsucht fanden. Man hat Welter mit dem heitern Schönheitssucher Friederich Wilhelm Weber verglichen und mit den sanges- und wanderfrohen Romantikern, die mit allen Sinnen den Erscheinungen und Offenbarungen der Erde aufgeschlossen sind. — Viele seiner Strophen, in denen eine strahlende Natur sich auftut, sind belebt vom leichtbeschwingten Rhythmus des Wanderschrittes, von der Lust des unbekümmert aufsteigenden Wanderlieds...

★

Er ist nie der Dichter der tiefen, aufwühlenden, dämonischen Leidenschaft gewesen, wohl weil er das Allzulaute scheute, das Grelle, Gewaltsame und Furchtbare mied. Er ahnte darin, vielleicht unbewußt, die Feinde seines heitern und klaren Schönheits-reiches, das er mit sorgender Hand gegen jeden Einbruch der schwarzen Hybris schützte. Deshalb sind auch die Töne der Liebe in seiner Lyrik sehr oft auf den Grundakkord der friedlichen Idylle oder der innigen, menschlich warmen Zuneigung gestimmt. Diese Liebe äußert sich manchmal im neckischen Wechselspiel mit der Natur, in der tändelnden Naturmaskerade, sie bettet sich ein in ein süßes wonniges Sommeridyll. So in der köstlichen Kirschenballade und in der Rosenmär, in der man unwillkürlich Schubertsche Liebesweisen aufklingen hört.

Man vergißt über solchen Gedichten fast ganz, daß der Autor im praktischen Leben einen Beruf ausübte, der wohl mit Dichten irgendwie sich beschäftigt, im übrigen aber der Entfaltung und dem Wachstum einer Dichterseele nicht sehr zuträglich ist. Welter war Professor. Er besuchte als Student das Athenäum in Luxemburg von 1882—1889, bezog 1890 zum Studium der Philologie die Universitäten Löwen, Paris, Berlin und Bonn, ward erst in Luxemburg, dann am Gymnasium in Diekirch angestellt; 1906 wurde er ans Athenäum nach Luxemburg berufen, wo er bis 1918 besonders Deutsch und Geschichte lehrte. Von 1918—1921 bekleidete er den Posten eines Ministers des öffentlichen Unterrichts. Von 1921—1923 wirkte er wieder als Professor am Athenäum; von 1923 bis zur Erreichung der Altersgrenze — 1936 — war er Oberinspektor des öffentlichen Unterrichts.

Es gibt Menschen, die ihr Menschsein nicht in ihren Beruf hineinragen wollen. Das muß nicht immer aus Kältherzigkeit geschehen, vielmehr ist es oft das Pflichtgefühl, das ihnen die Berufsarbeit als ein peinlich sachliches, unpersönliches und unsentimentales Verrichten der Tagesarbeit vorhält. Erst außerhalb des Büros, des Laboratoriums, des Tribunals oder des Schulsaaus werden sie zu den Menschen, die sie wirklich sind.

Nicht so Nikolaus Welter. Er hat als Lehrer nie den Menschen und ebensowenig den Dichter verleugnet. Für ihn bestand die Aufgabe des Lehrers darin, das Licht der Poesie, die Wärme der Lyrik, die Spannung des Dramas, die Freiheit der Phantasie mit der ganzen Kraft seiner Persönlichkeit in die Nüchternheit der Schulsäle hineinzutragen. Jene, die das Glück hatten, Schüler dieses Dichterlehrers zu sein, reden immer noch mit Begeisterung von ihm, wie er die graue Schultheorie zu verzaubern, zu beseelen und zu beleben vermochte, so daß seine Unterrichtsstunden oft zu Inseln des Glücks und des Lichts wurden. Es erfordert gewiß eine ungeheure Spannkraft und Widerstandsfähigkeit des Geistes wie des Körpers, im ewigen Einerlei der Schulwochen sich die dichterische Frische, den poetischen Schwung ungeschwächt zu erhalten. Welter hat es geschafft, dank der natürlichen Begeisterungsfähigkeit seines Temperaments, die auch dem Dichter in seinen späteren Jahren eine erstaunliche Jugendlichkeit sicherte. Er hat es geschafft dank auch der Gabe, jedes Geschehen, jede Situation, jede Gelegenheit dichterisch auszuweiten, alle Erlebnisse und Gefühle in Versen ausschwingen zu lassen, so daß man einen großen Teil seiner Dichtung als den poetischen Spiegel seiner Zeit bezeichnen kann.

★

Was man bei Welter meist vermißt: die Leidenschaft, den heiligen Zorn, den Schrei des Unmuts und die Gebärde der Ent-

rüstung, das findet man gerade in jenen Gedichten, die von sozialer Not, sozialer Ungerechtigkeit, vom Los der Enterbten und Entrechteten künden. Man hat ihm deswegen vorgehalten, er spanne seine Dichtung in den Dienst parteipolitischer Interessen, und er hat es erleben müssen, daß man ihn scheelen Auges ansah, in ihm einen gefährlichen Eiferer, den Verfechter umstürzlerischer Ideen erblickte. Indes war es einzig und allein sein aufrechter menschlicher Sinn, der sich gegen die Ungerechtigkeit auflehnte, in welcher Form auch immer sie ihm entgegentrat. «Gewitterverse» hat er selber die leidenschaftlichen Ausbrüche genannt in seinem größten und schärfsten sozialen Gedicht «Die Schmiede», das bei seiner Veröffentlichung großes Aufsehen erregte und stellenweise eine erbitterte Verurteilung erfuhr. Verhaltener — und vielleicht deshalb wirksamer — ist die Anklage bei Welter, wenn sie im schlichten Volkston, als dichterisch vollendete Ballade sich äußert, in der die resignierte Wehmut der Gefühle unmittelbar ans Herz rührt als in den lauten Zorneschreien anderer Gedichte.

★

Es ist, wenn man Welters Wesen kennt, nicht verwunderlich, daß er in seinen historischen Balladen und vollends in seinem dramatischen Werk sich stets zu solchen Menschen hingezogen fühlte, die ganz auf sich selber gestellt, stets nur ihrem ehrlichen Gewissen und der Wahrhaftigkeit ihres Charakters gehorchend, nie von der Bahn abwichen, die sie einmal als die richtige erkannt hatten. Es sind die Heldengestalten der Luxemburger Sage und Geschichte, denen er bis in die fernen Jahrhunderte nachspürt, um auf ihrer Größe die Größe der Heimat zu begründen. Die Liebe zur Geschichte ist bei Welter eine Form der Heimatliebe. Begründer der Heimat und ihrer Daseinsberechtigung sind die Toten, die unter der Erde ruhen, die Gemeinschaft jener, die jedes Jahr zu Allerseelen die Lebenden zur Gemeinschaft an den Gräbern aufrufen. «Hier ist der Anfang und hier ist der Ausgang. Drunten schlafen sie und warten; drunten verstauben sie und bleiben doch bei der Macht. — Sie bannen an ihre Gruft, sie herrschen in unserm Blut, sie bevölkern in unsern Kindern die Erde. Aus ihrem Glauben, aus ihrem Gefühl baut sich unser Gewissen. Dieser Fleck ist heiliger Grund; wir sind pflichtig den Vernichteten, deren Namen diese Steine künden. Die unter ihnen Verwesten sind uns Tröster und Zuflucht, sie sind uns Retter und Richter» (Im Werden und Wachsen).

★

Liest man Welters Heldenballaden, so scheint es einem manchmal, als schreite man durch die weiten Räume eines alten Schlosses und schaue ehrfürchtig an den Wänden der Ahnen-

galerie die Bilder der trotzigsten Recken, deren Auge und Sinn blank waren wie der Degen, den sie an der Seite tragen. Denselben Eindruck gewinnt man bei der Lektüre der Dramen Welters. Auch hier berichtet er von der stolzen Herrlichkeit luxemburgischer Vergangenheit, von der unverbrüchlichen Treue großer Luxemburger. Auch wenn er seine Themen in der Gegenwart wählt, sind es stets «große» Menschen, denen er den Vorzug gibt, solche, die in allen Lebenslagen, trotz Anfechtung und Verleumdung sich selber die Treue halten und der lauterer Wahrheit zu ihrem Rechte verhelfen. — Eines dieser Dramen hat er selber im Untertitel «Eine Komödie der Treue» genannt. «Lene Frank» und «Professor Forster» sind Hohelieder der Treue und des Mutes.

Welter hat sich zeitlebens zum Theater hingezogen gefühlt. Im Drama hat er die seiner Anlage entsprechende Form dichterischer Äußerung zu finden geglaubt. Das Schönste in diesen Stücken aber scheint mir gerade in den eingestreuten lyrischen Stellen zu liegen — ja, Welter bleibt auch hier der unentwegte Schönheitssucher, der Luxemburger Landschaft in ihrer großartigen Romantik oder ihrer heimeligen Verträumtheit auf die Bühne hinzaubert; der märchenhafte Gestalten wie silbrige Schleier durch blaue Mondscheinnächte wehen läßt; der in großangelegter Szenerie die Massen einer mittelalterlichen Prozession in Bewegung setzt. Besonders seine beiden ersten Bühnenwerke «Siegfried und Melusine» und «Griselinde» kann man romantische Märchenspiele nennen. Die Handlung in «Griselinde» geht ganz und gar auf in den sonnigen Winkeln und den kalten Felsenklüften des Müllertals. Die Menschen darin sind verwoben mit den Quellen des Waldes, mit den schäumenden Tümpeln der schwarzen Ernz, verschwistert mit den Bäumen, den Vögeln, den Wolken des Himmels. Es gehört zu den schönsten Stellen in Welters gesamtem Werk, wie die jungen Klosterschüler einem ihrem Kameraden zulauschen, der ihnen die Geschichte vom langen Veit, dem Geiger von Echternach erzählt. Hier hat Welter gezeigt, was er vermag, wenn, in seinen besten Stunden, die Gewalt des Wortes sich mit dem Rhythmus der Verse und der Plastik der Bilder vereinigt, um eine von Leben und Bewegung und schalkigem Humor überquellende Ballade zu schaffen.



..... Wenn der Satz zu Recht besteht, daß ein Volk seinen Bestand und seine Daseinsberechtigung den Besten unter seinen Söhnen verdankt, so hat unser kleines Volk heute dem toten Dichter Nikolaus Welter eine hohe Dankesschuld zu entrichten. — Als der deutsche Romantiker Ludwig Uhland gestorben war, hieß es in einem Nachruf: «Wir haben das Gewissen Deutschlands verloren». So kann man auch von Welter behaupten, in seinem dichterischen Werk hat er das Gewissen Deutschlands verloren.

terischen Gewissen hätten sich alle Ereignisse und Aspekte der Heimat seiner Zeit gespiegelt. Wie einige wenige nur hat er ein Anrecht darauf, Kämpfer und Verteidiger seiner Heimat und Verteidiger ihrer heiligen Rechte genannt zu werden. Wenn jedes Volk stolz ist auf seine großen Männer und in ihnen die höchste Erfüllung seiner Wesensanlagen erblickt, so dürfen auch wir, auf unserm winzigen Heimatboden, in aller Demut und Bescheidenheit, aber doch mit heimlichem Stolz auf einige Männer hinblicken, die uns würdig scheinen, Repräsentanten des Luxemburgertums zu sein. Nikolaus Welter gehört zu ihnen.

Und noch eines danken wir ihm. — Die Zeit, in der wir leben, ist nicht dazu angetan, uns heiter und hoffnungsvoll zu stimmen. Die Menschen leben in der Angst vor dem, was morgen sein mag. Furcht, Verzagtheit, Verzweiflung beherrschen viele Gemüter und beherrschen die Literatur, die der Spiegel dieser Zeit sein will. Es scheint fast, als verzichte die Literatur mehr und mehr darauf, die irgendwie verklärte, sublimierte Gestaltung des Lebens zu sein; als sei die Not und das Dunkel zu groß, als daß man es versuchen könnte, einen zagen Lichtschein darin aufleuchten zu lassen, ja, als sei es geradezu die Aufgabe der Literatur, dieses Dunkel noch tiefer, noch undurchsichtiger und auswegloser zu machen. Wir kennen diese Dichtung, die in Bitternis und Grauen getaucht ist: sie entmutigt, entkräftet, drückt nieder, anstatt zu erheben und zu stärken. Auch Welter hat gelegentlich die Schattenseiten des Lebens hervorgekehrt. Aber immer wieder führt er ans Licht zurück, in die Hoffnung, zur Zuversicht und zur Freude. Denn er besaß den Glauben, der Berge versetzen kann: den Glauben an den Sieg des Guten und des Gerechten. Und deshalb ist bei ihm der Himmel nie auf die Dauer mit schwarzen Wolken verhangen. Seine Dichtung ist eine Tat der Ermutigung, der Aufmunterung, eine Tat des unverwüstlichen Optimismus. Ein Kritiker hat einmal rühmend hervorgehoben, in Welters Werken lesen heiße von einem Jungbrunnen trinken, aus dem Beglückung und Bereicherung strömen. — Und das wollen wir zum Abschluß dankend und bewundernd als einen seiner schönsten Vorzüge anerkennen und würdigen.

Ernst BILDORFF.



Joseph Schmitz

D'un mouvement bien calculé il expédie son chapeau de paille vert-foncé dans le coin, ou, usant de mille précautions, le pose sur le pupitre, ajuste avec énergie son pince-nez et commence son cours, un cours intéressant, pétillant de vie, émaillé de remarques spirituelles, de fine ironie et — si nos esprits béotiens se refusaient à saisir ce qu'il exposait avec une clarté admirable — de sarcasmes mordants sur le problème de la bêtise, le plus insondable de tous.

—o—

Bien des années se sont écoulées depuis l'époque où nous avons été ses élèves; mais il nous semble que c'était hier. Sa figure caractéristique, sa moustache légendaire qui chatouillait les caricaturistes en herbe, son aspect, ses méthodes, sa personnalité puissante et originale, tout cela reste gravé en nous.

Le professeur Schmitz n'était pas un de ces pédagogues qui devant une classe débitent leur cours comme on vendrait de la salade; il éprouvait un plaisir de vivre au milieu des garçons auxquels il ne ménageait ni ses conseils sévères, ni ses encouragements, et de voir leur personnalité se faire peu à peu sous ses yeux, tandis que leur exubérance le retenait sur le chemin du vieillissement.

Rendre le brouet du savoir le moins amer possible tout en exigeant de l'élève un maximum d'application et d'attention, tel a été le secret de ses succès pédagogiques.

Il alliait la fermeté à la compréhension; il savait gronder; mais il était, comme un temps d'été: il se couvrait et se rassérénait instantanément.

Une expérience substantielle, un doigté pédagogique, un esprit clair qui pénétrait jusqu'à l'essence des choses et l'invitait à parler à une jeunesse impatiente et piaffante avec une extrême précision de vocabulaire et de raisonnement, faisant appel au bon sens, à la raison plutôt qu'au sentiment et ayant en haine les grands mots et les procédés ronflants, tout cela faisait de lui un éducateur compétent, avisé et dynamique qui mettait le savoir en action entre les mains et dans le cerveau de centaines de jeunes gens et qui les a habitués à raisonner simplement et à éviter l'emphase et la redondance.

Ses bons mots traditionnels qui jaillissaient spontanément, ses remarques spirituelles, narquoises, ironiques et légèrement épicées, grâce auxquelles il disait les choses sans les dire, animaient ses cours où il s'escrimait à nous initier aux beautés de son ami Molière et à nous réconcilier avec la grammaire française dont il savait présenter les règles en des formules lapidaires, frappantes et inoubliables qui aujourd'hui encore hantent le Lycée classique.

—o—

Doué d'une bonne dose d'optimisme raisonné, il s'appuyait sur une philosophie très simple fortement ancrée dans la bonne terre luxembourgeoise et qui ne s'empêtrait pas dans des questions de métaphysique; il savait défendre opiniâtrement ses opinions tout en essayant d'être tolérant. Son esprit étincelant, sa verve primesautière, son ironie souriante frappaient tous ceux avec qui il entraînait en contact.

Dans la nature il cherchait un délassément et un enrichissement; là il retrouvait la simplicité et la clarté qu'il aimait tant, l'absence de vernis et des importunes conventions mondaines et sociales qu'il avait en grippe.

La chasse et la pêche étaient ses passe-temps favoris. Il appartenait à cette catégorie de chasseurs très sympathiques qui partent à l'aube, non pour harasser le gibier aux abois, mais pour plonger dans une atmosphère saturée de calme et de paix, pour engager un dialogue avec les animaux et les plantes, et pour fuir les hommes.

L'homme et le pédagogue ont laissé des traces que le temps ne réussira pas à effacer.

Ben MOLITOR



Nicolas Didier

Un des principaux maîtres de la science historique dans le Luxembourg, doublé d'un grand ami et bienfaiteur de notre jeunesse estudiantine, vient de disparaître.

Ceux parmi nos collègues qui ont connu Nicolas Didier du temps qu'il était aumônier au Lycée d'Echternach connaissent son caractère modeste, désintéressé et généreux, ses hautes qualités de coeur et d'esprit qui lui avaient gagné rapidement les sympathies et l'affection de nous tous. Doué de grandes aptitudes pédagogiques, il savait comprendre parfaitement le caractère particulier des jeunes générations, leurs besoins, leurs aspirations et leurs espérances. Pour ses élèves, tant du Lycée que du Pensionnat épiscopal, il était à la fois un guide consciencieux, digne de la confiance de leurs parents, et un ami loyal, toujours prêt à leur rendre service aussi après leurs études.

Didier naquit à Rodenborn le 27 octobre 1881. Ordonné prêtre en 1908, il étudia pendant trois années les sciences historiques à l'université de Fribourg en Suisse. Parmi ses maîtres, quelques-uns comme le médiéviste Gustave Schnürer jouissaient déjà à cette époque d'une réputation mondiale de grands savants. Cousin de Monseigneur J.-P. Kirsch, une des lumières de l'archéologie chrétienne, le jeune étudiant ne tarda pas à devenir dans un autre domaine de la science historique l'émule de son parent. Par

sa thèse de doctorat sur Nicolas Mameranus, il révéla au monde savant la figure d'un humaniste luxembourgeois de grand style, habile diplomate et loyal serviteur de son souverain Charles-Quint, et à ses compatriotes un de leurs grands hommes qui, en terre étrangère et au milieu des honneurs officiels, n'avait jamais oublié la terre des ancêtres. Cette première étude lui valut des appréciations très élogieuses dans les grands périodiques historiques des pays voisins et de précieuses relations avec des nombreux illustres savants étrangers. Pendant huit ans, de 1913 à 1921, Didier était archiviste au service du Prince Salm-Salm à Anholt en Westphalie. Les recherches assidues qu'il faisait pendant ce temps dans des archives qui comptent parmi les plus riches de l'Europe centrale aboutirent à plusieurs découvertes importantes; bientôt il passait pour un des meilleurs paléographes et experts en manuscrits médiévaux.

Rentré au Luxembourg en 1921, il fut nommé successivement directeur du Pensionnat épiscopal et aumônier au Lycée d'Echternach; il se trouvait chargé de tâches ardues et absorbantes qui ne lui firent pourtant pas oublier ses chères études historiques. Pour les jeunes aspirants historiens — je parle aussi de mes débuts dans le métier — il montrait les mêmes sentiments de serviabilité, de complaisance et d'amitié franchement cordiale qu'il avait aussi pour ses collègues et ses élèves. Il leur dispensa généreusement ses conseils, fruits d'une longue expérience, et les résultats qu'il avait obtenus au prix de fatigantes recherches personnelles. Membre de la Section historique de l'Institut grand-ducal, il fut un travailleur zélé pour l'exploration de notre passé national et le camarade dévoué et fidèle de ses compagnons de travail. En 1928, il publia un recueil de registes de documents fort importants pour l'histoire culturelle du Luxembourg.

Ayant établi son foyer dans une des plus vénérables abbayes de l'ancienne Lotharingie, Didier dut s'intéresser tout naturellement aux fastes glorieux d'un monastère qui avait été au moyen âge un des grands foyers spirituels et religieux de l'Europe occidentale. Une des plus belles manifestations patriotiques de l'année 1939, l'exposition historique d'Echternach pour la commémoration du douzième centenaire de la mort de saint Willibrord fut en grande partie son oeuvre. Désireux de montrer à cette occasion unique tant aux Luxembourgeois qu'aux étrangers les valeurs culturelles de notre passé, il mit au service du comité d'organisation sa vaste érudition, ses aptitudes d'organisateur habile, entreprenant et surtout désintéressé.

Notre corps de professeurs n'oubliera jamais ce collègue fidèle et affectueux dont les hautes qualités d'esprit et de coeur faisaient un éducateur modèle.

Alphonse SPRUNK



André Thyges

(15. 5 1867 - 4. 4. 1952)

Le 25 mai 1947, au Lycée de Garçons de Luxembourg, nous avons fêté ses 80 ans. Un peu penché en avant, le pas moins solide, le geste moins prononcé qu'à son départ officiel en 1933, mais l'oeil toujours aussi alerte et aussi bon que du temps où, un jour grincheux de novembre 1910, jeune pion je me présentai à mes aînés du corps enseignant de l'École industrielle et commerciale d'alors. Les premières paroles qu'il m'adressa étaient visiblement destinées à mettre à son aise ce brin de Petit Chose en passe de s'apeurer devant les personnages en titre, et ce n'était pas, heureusement, la seule fois que je devais me réjouir de son conseil avisé ou de son aide réconfortante. Il était toujours du côté de ceux qui comprenaient. C'était ma raison à moi d'envelopper de toute ma reconnaissante sympathie le digne octogénaire que nous fêtions. Malgré l'atmosphère de cordialité qui l'entourait, l'occasion solennelle, la présence des autorités et les discours qui avaient dit l'admiration devant cette carrière de professeur si noblement parcourue et la mission d'artiste si honnêtement remplie, ses paroles émues de gratitude furent exprimées d'une voix bien mal assurée.

J'ai été désigné pour écrire cette page commémorative à cause de nos longues années d'activité commune: appel aux souvenirs. Il est vrai que j'ai un quart de siècle enseigné à ses côtés, et que

pendant des années j'ai eu, grâce à lui, le privilège de faire partie du comité du Cercle artistique dont il était alors le vice-président, et dont il devint plus tard le président d'honneur. J'ai donc, malgré de solides motifs d'hésitation, d'emblée accepté, non pas d'écrire un solennel panégyrique, mais de présenter quelques aspects de la personnalité du professeur, du collègue et de l'artiste, telle que je l'ai connue. Et pour étayer mes souvenirs j'ai invité ses élèves et les miens à me parler de lui, mais surtout j'ai feuilleté et en partie relu les bulletins de notre Association, les Programmes publiés à la fin de l'année scolaire, les catalogues, souvent ornés de clichés, du Salon des artistes luxembourgeois, et l'Annuaire de nos anciens, de 1934. C'est un maître — procédé pour se replonger dans l'atmosphère d'une époque qu'on a vécue. Les souvenirs ne manqueront point ainsi de surgir, nombreux et nets, apportant même des leçons, âpres ou consolatrices, de sagesse, de réconfort et d'espoir attendri. Les jeunes pourraient même ainsi apprendre ce que leurs aînés ont fait pour eux en ces temps héroïques où la fondation de l'Association trouvait chez l'autorité supérieure l'accueil des premières Trade Unions; où le stagiaire touchait 66 francs et 66 centimes par mois et où on luttait pour l'homogénéité du corps enseignant en exigeant que le professeur de dessin fasse, comme André Thyès, des études secondaires et académiques complètes. Les vieilles annales pédagogiques vous replacent dans la salle des conférences avec les figures inoubliables des M. Meyers, Petry, Weckering, Sevenig, J.-P. Faber, N. Schmitz..., les vieux d'alors. Nous étions parfois admis à leurs discussions graves ou taquines. André Thyès ne haussait la voix que pour combattre une injustice ou un manque de charité. Souvent aussi un petit sourire indulgent ou ironique lui suffisait. Nous savions ce que les élèves pensaient de leur savoir-faire et de leur autorité. Leur professeur de dessin régnait par la persuasion qui rayonnait de son enseignement. Et les stagiaires, de leur côté, pratiquaient la division des professeurs en deux catégories: ceux qui donnaient des «retenues» et ceux qui, comme Thyès, n'en donnaient pas, ou peu. Cette division n'a pas l'air d'être très nuancée mais aujourd'hui même, parfois, je ne trouve pas mieux. Le progrès, résultat de nos luttes prolongées, nous autorisait le jeudi à prendre connaissance, à midi au lieu de deux heures, du gros livre noir sur le pupitre de la salle des conférences. Si à cette heure aucun élève n'était consigné pour l'après-midi, cela signifiait pour nous le droit à une promenade. L'amatteur du plein air y pensait, et il me l'a répété lorsqu'il y a un an ou deux, le hasard m'avait placé en face de lui dans la voiture de tramway qui l'emportait, avec son attirail de peintre, vers les bois ardents d'octobre et je compris mieux qu'auparavant que le vieillard était encore essentiellement l'homme, le collègue et le profes-

seur que tous vénéraient, accueillant, modeste, compréhensif de nos erreurs grandes et petites autant que de nos enthousiasmes. Je m'imaginai alors que sa classe, sa personnalité harmonieuse et ses tableaux étaient identiques, ne faisaient qu'un. Il était l'homme sans fièvre, sans éclats de voix, homme droit et sans ambition vulgaire. Parent de Marc Bruno peut-être. Ses vertus professionnelles et son exquise culture d'esprit ainsi que sa distinction de bon aloi mais exempte de pédantisme et sa fermeté sans raideur lui ont valu bien des éloges, et on se rappellera tout naturellement qu'il a été le professeur de dessin de notre Souveraine elle-même.

On sait avec quelle ténacité il aspirait continuellement à améliorer les méthodes de l'enseignement esthétique. Depuis une trentaine d'années bien des professeurs se sont attaqués à des questions concernant la culture artistique dans nos établissements d'enseignement secondaire, mais Thyès en avait donné pour ainsi dire le branle par la dissertation de programme qu'il avait écrite pour son Ecole industrielle et commerciale en 1905: *Die Methoden des Unterrichts im freien Zeichnen und die modernen Bestrebungen*. Et telle était son autorité parmi les artistes luxembourgeois que jamais, tant que j'avais l'occasion de m'en convaincre, on ne lui a refusé au Salon annuel d'exposition la cimaise qu'il demandait. Combien de fois ne nous a-t-il pas exposé ses idées sur la culture de la beauté chez nos élèves. Et au désespoir de les condenser dans des formules qui me satisfassent je citerai M. Esch pour dire que Thyès s'efforçait de faire goûter et comprendre à ses élèves «les visages variés de la vie: la beauté des nuages voyageurs, des prairies et des bois, la beauté robuste de l'arbre et du geste rude des travailleurs, le sourire attendri et jamais le même des soirs et des matins, le mystère de l'eau et la patine des vieux murs, la musique de la pluie et du vent, les subtiles harmonies des nuances, le rythme des lignes et les caprices infinis de la lumière.» (Notre Métier, p. 51)

Il ne m'appartient pas non plus de parler d'autorité des authentiques qualités artistiques de notre collègue défunt. Mais je crois que le passage cité nous en indique la voie. L'impressionnisme qu'il a pratiqué, généralement sous la forme plutôt traditionnelle, parfois dans le pointillisme, est donc avant tout un art paysagiste et le paysage est un des traits marquants de notre art national. Thyès a vu et senti la poésie de nos sites et il les a rendus avec une note bien à lui. Ne reconnaît-on pas ses tableaux au premier coup d'oeil?

Voir les hauteurs boisées, les rivières paisibles, les vastes herbages des vallons enchantés sous toutes leurs innombrables lumières, mais de préférence sereines et calmes, et les faire sentir au spectateur sans déformer les lignes et sans altérer les couleurs au-delà de ce qui est nécessaire pour rendre plus intenses les teintes opposées, voilà certes un idéal d'artiste capable de créer des émotions poétiques variées et d'enrichir durablement notre patrimoine artistique. André Thyès a été une figure d'élite en peinture comme ailleurs. Il est de ceux que nous n'oublierons pas.

J. FELTES.

Les dissertations des jeunes professeurs 1950 et 1951

Le comité de rédaction du «Journal» remercie tous les jeunes professeurs qui ont bien voulu répondre à son appel de présenter en quelques mots leurs dissertations à nos lecteurs.

PHILOSOPHIE ET LETTRES.

Marianne Foehr

- 1)* A comparative study of the five most important heroines from Thomas Hardy's novels, and accordingly, Hardy's view of Woman.

The essay begins with the portraits of five Hardy-heroines; Bathsheba (*Far from the Madding Crowd*), Eustacia (*The Return of the Native*), Grace (*The Woodlanders*), Tess (*Tess of the D'Urbervilles*), and Sue (*Jude the Obscure*). — A short analysis of the author's philosophy and especially his view of love follows, for it would be difficult to study Hardy's work and above all the women from any other angle. The comparative study then of the five young girls necessarily leads to the double conclusion that firstly, the same characteristics are found with all of Hardy's heroines, the author never invented absolutely different feminine types — and secondly, Woman for Hardy is a very sensitive creature, therefore fickle or at least unreliable, besides, Life will not spare her great suffering.

- 2)* Selbstregierung in englischen Mädchenschulen. In welcher Hinsicht ist die Einführung dieser Selbstregierung in unsern Mädchenlyzeen möglich und empfehlenswert.

Ein kurzer, geschichtlicher Überblick zeigt, daß der Gedanke «self-government» in den Schulen des Kontinents einzuführen seit der Jahrhundertwende immer öfter ausgesprochen wurde. Versuche «self-government» in unsern Schulen einzuführen sind schon unternommen worden, aber eigentlich ohne Erfolg. Wollte man die Schülerinnen für diese Einrichtung gewinnen, so müßte man zuerst an die Jüngsten herantreten. Während

* 1) indique la dissertation littéraire ou scientifique,
2) la dissertation pédagogique.

der drei ersten Jahre im Lyzeum sollten sie dazu erzogen werden, daß sie in ihrer Klasse die Disziplin aufrechterhalten. Schließlich im vierten, fünften oder sechsten Jahr werden die Mädchen mit verantwortungsvolleren Aufgaben der Selbstverwaltung betraut.
M. F.

Emile Geisen

1) Gerard Manley HOPKINS.

The Conception of Love in His Religious Verse.

This study endeavours to exhibit and to analyse Hopkins' conception of love, as the all-overpowering impulse that forced the poet to clad his religious beliefs in words of panting exaltation. The recurring theme in Hopkins' life was his struggle for a clear view of sacrifice. And sacrifice, dreadful, repulsive for any man, ending in spiritual death, is recognised again and again as the greatest fruit of love. Love, indeed, had made of Hopkins a convert, a faithful servant of Jesus; it gave him the explanation that the extinction of inspiring grace, dooming his writings, had and could have no other reason than the one, for which he had received the impulse from God to compose. The holocaust to destruction, which a darkened world offers to hatred and despair, is changed by him, who had no share in hatred, into a sacrifice of love and hope.

2) Les Voyages Scolaires dans l'Enseignement Secondaire.

Ce petit ouvrage a pour but de démontrer que les voyages, portés dans les pépinières de l'élite intellectuelle, sont capables d'élargir les vues éventuellement bornées et nationalistes des élèves. En effet ils inculqueront aux jeunes voyageurs la tolérance, condition de tout bon entendement, et feront naître dans les âmes de bien le sentiment d'une amitié stable. On s'est détourné du point de vue traditionnel d'élever des savants, produits d'une instruction impeccable, tout en négligeant de leur apprendre une attitude désintéressée et affectueuse à l'égard des êtres qui les entourent. On met l'accent sur l'éducation qui conduit les élèves hors d'un cercle de connaissances limité et leur ouvre un monde rempli de devoirs envers eux-mêmes, envers le prochain et envers Dieu. Puisque les voyages contribuent à engendrer une vue sacramentelle du monde par les variétés des expériences, convergeant vers un seul Etre qui est le garant de la fraternité universelle, nous sommes obligés de mettre à la disposition de nos élèves ce moyen d'améliorer la civilisation future.

E. G.

Guillaume Giver

1) T. S. Eliot's «The Family-Reunion».

The First part of the thesis attempts to approach the meaning of Eliot's poetic drama by means of analysing the imagery and symbols used in the play and those used in the poetic cycle of the «Four Quartets». Eliot's main theme is shown to be that of the Christian doctrine of atonement, and the mysterious exchanges of sin and suffering in the spiritual world through which mankind partakes in that suffering. The influence of St. John of the Cross is deeper-reaching than that of Aeschylus' «Orestes», which provides the convenient dramatic framework acceptable to a non-Christian public.

The second part is a study of Eliot's poetic technique, more particularly of his use of imagery and of the new rhythms developed for the purposes of a modern poetic drama. G. G.

2) Etude comparée des deux manuels d'anglais. L'Anglais Vivant (Carpentier-Fialip), Britain (Gijssels-Lieven).

Pierre Goedert

1) The World — View of Theodore Francis Powys in «Mr. Weston's Good Wine».

One November evening Mr. Weston, a wine-merchant (God the Father), arrives at Folly Down and tries to sell the villagers his cheap light wine (love) and his expensive dark wine (death).

The description of Mr. Weston's dealings with the quaint inhabitants offers us an insight into T. F.'s philosophy which is partly pagan, partly Christian.

Among the pagan elements one discovers the author's broad-mindedness towards physical love and his defence of suicide; he allows it when hard circumstances make life impossible for a man.

Mr. Weston's loving care reminds the reader of God directing life and man with untiring kindness. His excellent goods lead the poor mortals to happiness in this vale of sorrows and to everlasting happiness in a better world.

This allegory by T. F. Powys deserves our attention, for it tries to clear up the great mystery of life.

2) Die direkte Methode im ersten Jahre Englischunterricht. Ist es dem Lehrer möglich, im ersten Jahre Englischunterricht die direkte Methode integral anzuwenden? Er kann sich aus-

schließlich der englischen Sprache bedienen unter der Bedingung, daß die Schüler imstande sind, mühelos zu folgen. Sollte das Verständnis Schwierigkeiten bieten, so braucht der Lehrer nicht zu zögern, die deutsche oder französische Sprache zu Hilfe zu nehmen. Wir kommen ja sowieso am Übersetzen nicht ganz vorbei, da die gemeinsamen Schlußprüfungen in Form von Übersetzungen abgehalten werden und die Schüler sich bereits im Laufe des ersten Jahres darin üben müssen. Es empfiehlt sich jedoch, für den Unterricht des Anfangsjahres hauptsächlich die englische Sprache heranzuziehen, damit die Neulinge auch englisch sprechen lernen. P. G.

René Hallé

- 1) Les relations de Phèdre et d'Hippolyte chez Euripide, chez Sénèque et chez Racine.

Cette étude examine la genèse et l'évolution de la légende des rapports entre Phèdre et Hippolyte. Les trois poètes l'ont traitée et modifiée chacun d'une façon différente. Ces modifications s'expliquent par les personnalités différentes des trois auteurs, par les exigences différentes de l'art dramatique de leurs pays et de leurs époques.

- 2) Strafen und Belohnungen im mittleren Unterricht.

Die Tätigkeit des Lehrers besteht sowohl im Erziehen wie im Unterrichten. Dies muß er beachten, wenn er Sanktionen ergreift. Die Abhandlung überprüft die einzelnen Straftheorien, ihren Sinn und Zweck. Die Strafe ist ein «notwendiges Übel». Man müßte der Belohnung einen größeren Wert zulegen. In diesem Sinne werden einige Vorschläge unterbreitet und ausinandergesetzt. R. H.

Ed. Kinnen

- 1) Le Bergsonisme et la valeur métaphysique de l'expérience mystique.

Le bergsonisme, philosophie de la «durée concrète» et de l'intuition, bien qu'il ne soit pas une philosophie proprement «religieuse», est amené tout naturellement sur le chemin de la mystique. En effet, selon le Vocabulaire Philosoph. de Lalande, le mysticisme est «la croyance à la possibilité d'une union intime et directe de l'esprit humain au principe fondamental de l'être, union constituant à la fois un mode d'existence et un monde de connaissance étrangers et supérieurs à l'existence et à la connaissance normales». Or, selon Bergson, l'intuition est précisément ce mode de connaissance qui, tout en étant commun à tous les hommes, à des degrés différents, est développé chez les

mystiques jusqu'à un degré supra-normal, au point de leur faire prendre conscience de leur union au Principe même de toute vie: l'Absolu.

Bergson pense qu'on peut accorder foi à ces déclarations des mystiques, parce que leur expérience se situe au point d'intersection de deux «lignes de fait»: les faits biologiques, qui nous prouvent la réalité d'une «évolution créatrice», et les faits mystiques, qui nous montrent comment certains hommes, par un effort d'intuition supérieure, ont réussi à retrouver la source de l'élan vital, de cette évolution créatrice, source qui est un Dieu d'Amour.

Mais cette expérience mystique elle-même comporte plusieurs degrés. D'après Bergson, seul le mysticisme chrétien est un «mysticisme complet», parce qu'il est agissant: seuls les mystiques chrétiens ont expérimenté l'Absolu comme le Principe de la vie, comme élan infini d'Amour créateur.

Une analyse des principaux courants mystiques — grec, brahmanique, bouddhiste, chrétien, musulman — montre qu'en réalité seuls les mystiques chrétiens ont eu l'expérience d'un Absolu «dynamique». Il est vrai qu'on retrouve ce mysticisme agissant, à un degré moindre, chez certains protestants, voire certains musulmans, brahmanes et bouddhistes.

La confrontation des expériences mystiques avec les explications qu'on tenté d'en donner les psychologues modernes montre que toutes ces explications sont insuffisantes. D'autre part la psychologie moderne nous autorise à admettre une réalité psychique supra-individuelle, la Supra-Conscience bergsonienne, de même qu'une communication de certaines consciences individuelles entre elles et avec cette Supra-Conscience. La science moderne admet donc la possibilité à la fois d'une dilatation de la conscience individuelle et de sa concentration suprême qui l'amène jusqu'à sa source: or c'est là précisément ce que prétendent être l'intuition bergsonienne et l'intuition des mystiques. Nous pouvons donc en conclure que l'expérience mystique a une valeur métaphysique, que les mystiques sont intimement unis à la Réalité fondamentale à savoir, l'Etre Infini qui est Amour créateur.

La certitude à laquelle nous arrivons aussi n'est pas absolue; Bergson déjà s'en rendait compte. Elle est cependant humainement valable, car elle est la conséquence d'une convergence de probabilités, convergence d'ailleurs de plus en plus précise, parce qu'un nombre de plus en plus important de probabilités viennent converger vers le même point: la Réalité de cet Elan Créateur Divin.

- 2) Die Kerygmatische Methode im Religionsunterricht. E. K.

Paul Margue

- 1) Le Réforme des Aides et Subsidés par le gouvernement de Marie-Thérèse et la Commission des Charges Publiques de 1771 à 1795.

L'analyse, faite d'après des documents d'archives (Luxembourg, Arlon), du régime des aides et subsidés avant et après les réformes de 1752, 1766 et 1771 (cadastre de Marie-Thérèse) fait ressortir le rôle de premier plan joué au Luxembourg par la Commission des Charges Publiques. Instituée en 1771 pour mettre en pratique les ordonnances réformatrices, pour contrôler la nouvelle répartition et la perception des charges publiques, pour servir de tribunal spécial en cette matière, et pour réunir les données statistiques exigées par la Jointe des Administrations et Affaires de Subsidés; composée de trois membres et d'un greffier (Leistenschneider), elle a eu une activité considérable jusqu'en 1795, année qui marque la fin de l'Ancien Régime au duché de Luxembourg.

- 2) Der von der UNESCO befürwortete Geschichtsunterricht.
Die Arbeit hatte zum Zweck, die Ansichten der UNESCO über den Geschichtsunterricht zusammenzufassen, kritisch zu untersuchen und mit dem in Luxemburg bestehenden zu vergleichen. Sie kam zu folgenden Ergebnissen:
 - a) An sich erscheint die von der UNESCO ersehnte Einheitsmenschheit der Zukunft als eine Utopie. Zur Völkerverbrüderung können ferner innerhalb der eigentlichen Geschichte ohne Gefahr der Tatsachenfälschung nur wenige Elemente benutzt werden: die Gemeinschaftsbezogenheit des Inhaltes der Geschichte und das Objektivitätsstreben ihrer Methode.
 - b) Positiv zu bewerten sind die Forderung nach Ausweitung der Kulturgeschichte, die Anstrengungen zur wirklichen Verbesserung der Handbücher sowie eine ganze Reihe der gemachten Vorschläge zur Veranschaulichung und Belebung des Geschichtsunterrichtes.
 - c) So manche UNESCO-Anregungen sind in Luxemburg zum grösseren Teile durchgeführt (Ausschaltung des aggressiven Nationalismus z. B.). Allenfalls könnte man um Erweiterung der Kulturgeschichte in einigen Handbüchern bei den zuständigen Verfassern und um Beschaffung moderneren Lehr- und Anschauungsmaterials bei den öffentlichen Stellen einkommen.

P. M.

Victor Medinger

- 1) Politique extérieure et territoriale de Wenceslas, duc de Brabant, de Limburg et de Luxembourg.
Vu l'étendue considérable des possessions territoriales de Wenceslas ainsi que la puissance de la maison de Luxembourg,

Wenceslas aurait dû jouer un rôle important, sinon dans la politique internationale, au moins dans la politique régionale des Pays-Bas. Il n'en était rien. Une analyse des relations de Wenceslas avec ses voisins du Brabant, du Limbourg et du Luxembourg, tenant compte de la personne du duc, des difficultés qu'il rencontrait à l'intérieur de ses États et de son attitude à l'égard des grandes puissances, nous donne les raisons de son échec: Peu diplomate, insouciant, prodigue, peu soutenu par son frère, l'empereur Charles IV, en face d'adversaires puissants et rusés, entravé par la participation des villes au pouvoir des princes, Wenceslas ne pouvait s'imposer aux Pays-Bas. Il devait se contenter de quelques succès au duché de Luxembourg qu'il réussit à agrandir considérablement.

2) Das Aufnahmeexamen unserer Mittelschulen in kritischer Beleuchtung.

Eine Prüfung zur Aufnahme neuer Schüler in die mittleren Lehranstalten ist unbedingt notwendig und berechtigt. Kritische Untersuchungen über das Programm und den Wert des heutigen Aufnahmeexamens zeigen, daß es zwar die Fähigkeiten der neu aufzunehmenden Schüler feststellt, aber keine genügend enge Auswahl vornimmt. Erst nach einer Reform der Zulassungsbedingungen, des Programms und der Bewertung der schriftlichen Aufgaben des Aufnahmeexamens dürfte es seine Aufgabe weitgehend erfüllen. V. M.

Pierre Minden

1) Oscar Wilde and «Dorian Gray».

An attempt at rediscovering the private perfume and the aesthetic essence of «The Picture of Dorian Gray» by means of psychological and literary inquiry into the problem of the bearing Wilde's life and critical ideas had on his novel.

Wilde's abnormal sexual propensity resulted in a deep consciousness of separation leading him, in the field of dandyism, to a sharp opposition to the Victorian Philistine and, in the field of aestheticism, to an exaggerated anti-realism. Behind insignificant literary reminiscencies there lies a nucleus of personal experiences. Each of the three main characters represents one aspect of the author's personality.

It is really Wilde, the jester, who moves before a background the decadent «fin de siècle» atmosphere of which is accentuated by a glorious indulgence in bright stitches of decorative details. Four different modes of style recall the «Lord of Language» whose novel and life are like a warning of the impossibility for human existence to abide exclusively by the laws of aesthe-

ticism. — «Dorian Gray», in a word, is a complete epitome of Wildism.

- 2) Gedanken zur Sprachschulung im englischen Anfangsunterricht. Einige Ausführungen, die das Resultat einer zweijährigen Unterrichtspraxis darstellen, über die Mittel und Wege, die geeignet sind, mit Hilfe der aktiven und der direkten Methode das Sprachkönnen der Schüler des englischen Anfangsunterrichtes gedeihlich zu fördern.

Was können phonetische Umschrift und Sprachübungen im English-Room, unter Zuhilfenahme von Sprechplatten, Radio und Tonaufnahmegerät, zur Pflege der Aussprache und Intonation beitragen? Die natürliche Sprechsituation und die Bekämpfung fehlerhafter Lautbildungen und typischer Aussprachefehler im Lichte einiger sprachtechnischer und sprachphysiologischer Tatsachen. Die für die Pflege der Sprachfertigkeit besondere Bedeutung des nach den Prinzipien des Arbeitsunterrichtes erarbeiteten Lesestückes. Notwendigkeit einer neuen Einstellung zur Frage der Klassenarbeit. P. M.

Paul Mousel

- 1) L'Ascention d'une Ame vers l'Innocence et la Pureté de l'Enfance. — Dissertation sur Armand Godoy suivie d'une bibliographie mise à jour.

L'étude des problèmes de vie intérieure qui se trouvent posés et résolus dans les poèmes d'Armand Godoy montre qu'en dernière analyse l'oeuvre entière est le fruit d'une nostalgie congénitale, la fièvre des conquêtes spirituelles, la nostalgie de la foi confiante et douce de l'Enfance. C'est d'ailleurs ce sentiment qui impose à tout le cycle des oeuvres poétiques son galbe propre, notamment l'architecture symphonique des poèmes.

Le drame spirituel du poète s'accomplit en deux actes: après avoir chanté le déchirement de l'homme dont l'élan volontaire vers le divin est fatalement contrebalancé par le poids des voluptés mortelles, Armand Godoy cède enfin à l'appel du Crucifié. Dominé désormais par la vision de l'Homme-Dieu et Son message de Paix, Son invitation à Le suivre sur Son Chemin de la Croix dans l'esprit de soumission du tout petit, le poète finit par accepter son destin avec la ferveur du saint d'Assise. Croyant fervent il transforme en adoration ses combats, et en une vaste et splendide cathédrale la terre dont les parfums et les chants s'élèvent à la louange du Très-Haut.

- 2) Modern Language Teaching for a European Union. — (Dissertation pédagogique, 50 pages.)

Une responsabilité nouvelle incombe aujourd'hui plus que

jamais aux professeurs de langues modernes. Loin d'assigner à leur activité comme but essentiel la culture de l'esprit, ils prendront conscience de leur rôle d'architectes du monde de demain. Leur enseignement par conséquent visera à la pénétration spirituelle et affective d'une idiosyncrasie particulière étant donné que c'est dans sa langue et dans sa littérature qu'un peuple extériorise sa mentalité et ses aspirations propres. Le professeur ouvrira donc à ses élèves le chemin à des contacts humains avec l'étranger en suscitant l'intérêt et en créant des attitudes de compréhension, de tolérance et de respect. — C'est en ce sens qu'il est appelé à poser par un enseignement adéquat des langues modernes les fondements psychologiques indispensables à une Union Européenne qui, grâce à une véritable cohésion offre la garantie d'une paix durable. P. M.

Léon Noesen

- 1) La philosophie esthétique de Maurice Pradines.
- 2) Das humanistische Programm von Gaston Colle.

Jean-Pierre Ostreicher

- 1) Le Personnage et le Problème d'Electre chez les Grecs, Giraudoux et Hofmannsthal.
Etude comparative du rôle de l'héroïne, de son caractère, de sa responsabilité à l'assassinat de sa mère et d'Egisthe, des motifs conscients et subconscients qui ont pu influencer son comportement.
L'Electre des Grecs, d'Eschyle, de Sophocle, d'Euripide, étroitement mêlée à la légende des Atrides — problème de l'Anankè, de l'hérédité du crime et de son expiation; l'héroïne de Giraudoux, devançant les intentions du Destin — problème de la justice intégrale, dût-elle bouleverser une ville et troubler la paix; l'Electre de Hofmannsthal, héroïne freudienne, assoiffée de sang et de meurtre influence du subconscient et des refoulements sexuels sur ses actes.
Electre, la plus farouche des héroïnes grecques, n'a cessé de hanter l'imagination des poètes et des dramaturges, jusques aux musiciens et aux cinéastes.
- 2) Anschaulicher Lateinunterricht.
Ist es möglich, den Lateinunterricht lebendiger zu gestalten und durch ihn die Schüler in die vielseitigen Aspekte der Antike einzuführen? Unter diesem Gesichtspunkte enthält die Arbeit, neben Vorschlägen über leichteres Erlernen der Vokabeln und Grammatik, Gedanken über den Gebrauch der «Realia anti-qua» im Lateinunterricht, sei es in Form von Bildmaterial.

Bastelarbeiten, Ausstellungen, Schülervorträgen, Gruppenarbeiten usw. Der häufige Gebrauch der «*Realia antiqua*» soll die Schüler mit dem Alltagsleben der Griechen und Römer bekannt machen, sie in die Literatur, die Kunst und die Wissenschaften der Antike einführen, um so das Latein über den reinen Sprachunterricht zu einem wahren humanistischen Studium zu erheben.

J.-P. Oe.

Soeur Valentine Rauch,

- 1) Les colères et les tendresses de Saint Jérôme, étudiées dans sa correspondance.

Aperçu: Saint Jérôme, Docteur de l'Eglise, exégète de renommée mondiale, moine d'une effrayante austérité, est surtout un homme au coeur extrêmement sensible. Il cultive des amitiés profondes qu'il entretient jalousement par une correspondance d'une étonnante tendresse.

Mais ce coeur connaît également des colères terribles qui s'abattent de préférence sur les chrétiens médiocres de son époque. (4ème siècle.) Son humeur batailleuse est servie avantageusement par toutes les armes de la colère depuis la fine malice jusqu'au sarcasme qui tue.

- 2) Versuch einer rein christlichen Schule nach dem heiligen Hieronymus.

Hauptgedanke: Der Heilige schreibt die Briefe 107, und 128 an Laeta und Gaudentius, um den Eltern Anleitung zur Erziehung ihrer beiden Töchter Paula und Pacatula zu geben. Unterricht und Erziehung gehen Hand in Hand. Das einzige Schulbuch ist die Heilige Schrift. Sie müssen dieselbe im Urtext lesen, ihren Verstand an den heiligen Gedanken bilden, ihr Leben auf deren Prinzipien aufbauen. Diese Erziehung ist das Musterbild der christlichen Schule des Mittelalters und treibt noch heute ihre Blüten in der «*école libre*», die besonders in Frankreich eine Macht bedeutet, mit welcher die Öffentlichkeit rechnen muß.

Sr. V. R.

Gaston Schaber

- 1) Le développement du comportement social des enfants de la première année.

Les premières réactions sociales. — Le développement ultérieur du comportement social. — Le comportement expressif; la première compréhension des phénomènes expressifs. — L'influence du milieu social sur la formation de la personnalité infantile. — Le monde infantile.

Le présent travail se propose de grouper et de comparer les

données actuelles de la psychologie sociale concernant
 la période infantile,
 d'en discuter la portée,
 de les rattacher aux problèmes plus généraux que posent la
 perception d'autrui,
 la psychologie de l'expression,
 le développement affectif et social de la personnalité humaine.

- 2) Comment enrichir les moyens d'expression de nos élèves?
 De l'usage qu'on pourrait faire en IV^e du manuel «Apprendre
 à écrire» de B. Cognet et M. Janet, (Librairie classique,
 Eugène Belin, 1949). G. S.

Ilse Thoss

- 1) Die Frau und ihre metaphysische Bedeutung nach Gertrud
 von Le Fort.

Nach Gertrud von Le Fort kommt der Frau in ihren großen
 Formen als Virgo, Sponsa oder Mater wesenhaft «metaphy-
 sische», d. h. im Sprachgebrauch der Dichterin symbolische
 Bedeutung zu, so daß in den sichtbaren Ordnungen ein unsicht-
 barer Sinngehalt deutlich wird. Diese in der «Ewigen Frau»
 theoretisch ausgesprochene Überzeugung hat Gertrud von Le
 Fort in den Frauengestalten ihrer Romane und Novellen dichter-
 terisch gestaltet. Wie im Schicksal dieser Frauengestalten, in
 ihrem Sein und Verhalten, die in der «Ewigen Frau» auf-
 gezeigten «ewigen Ordnungen» sichtbar werden, hat diese
 Arbeit klarzustellen versucht.

- 2) Essais de prodéutique philosophique dans nos classes
 supérieures.

Ce travail veut indiquer comment on pourrait répondre à
 l'intérêt philosophique des élèves qui, dans nos classes supé-
 rieures, n'ont pas de cours de philosophie. En profitant des
 divers «points de départ» que fournissent les branches scien-
 tifiques aussi bien que littéraires, les professeurs expliqueraient
 de temps à autre quelque concept ou système philosophique. Des
 tentatives d'initiation philosophique ont été faites dans un cours
 d'allemand en III^e (Schiller: Gesetz, Freiheit, Tragik, Erhaben-
 heit, Schönheit), et dans un cours de français en II^e (l'essence
 du comique d'après Bergson). I. T.

Jean Turmes

- 1) Kindliches in Carl Spittellers Wesen und Werk.

Die vorliegende Abhandlung stellt einen Versuch dar, Spitte-
 lers Ausspruch zu rechtfertigen, den er einmal über sich selbst
 fällt: «Vielleicht war ich einst mehr Kind als andre; jedenfalls

blieb ich es länger, da ich es immer geblieben bin.» Ein Versuch also, Spittlers vielseitige, wenn nicht gar widerspruchsvolle Natur, den heroischen Willensmenschen, den promethischen Empörer, den Pathiker und Pessimisten, den Idylliker und Humoristen, auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Die Abhandlung verfolgt also den Zweck nachzuweisen, daß in Spittlers Brust, allem Anschein zum Trotz, nur eine Seele wohnt und um sie herum eine Menge Eigenschaften, die sich im Grunde nicht widersprechen, sondern sich das Gegengewicht halten und Äußerungen einer einzigen Seele sind, in der solche «Gegensätze» geradezu natürlich sind: einer zeitlebens kindlich gebliebenen Seele.

2) L'Art de dire dans notre Enseignement Secondaire.

On enseigne à nos élèves les langues vivantes: on leur apprend l'orthographe, la grammaire, la stylistique, on leur fait jeter un regard furtif dans l'histoire de la langue et de la littérature. Or, on néglige l'art de parler, le premier but à atteindre dans l'enseignement d'une langue qui est de donner aux élèves la possibilité de s'exprimer par la parole d'une façon correcte, prompte et sûre.

Le but de la présente dissertation est de suggérer une façon dont on pourrait envisager une réforme devenue indispensable, de montrer les moyens les plus propres à amener les élèves à une prononciation correcte des langues étrangères, allemande et française, et de tirer d'eux le maximum de leur faculté d'expression.

J. T.

Paul Weber

1) «L'Hellénisme de Leconte de Lisle.»

Après avoir donné un bref aperçu sur la vie et la formation de la personnalité de Leconte de Lisle, on s'est attaché à faire voir les influences qui ont amené le poète à l'étude de la civilisation grecque. Ensuite on a voulu analyser et définir son univers mythique en passant en revue les éléments de cet univers tels qu'ils sont présentés et exaltés dans ses poèmes: le Soleil, la Mer, les Forêts, les personnages bucoliques, héroïques etc. Cette étude est complétée par un exposé sur diverses «hantises verbales» du poète. Un chapitre final résume les principaux aspects de ses poèmes helléniques (aspect historique, sentimental, philosophique et religieux).

2) «Der Schülersalon.»

Ausgehend von seit langem vorliegenden Kritiken bezüglich mangelnder erzieherischer Fürsorge im Mittelschulwesen wird die Möglichkeit untersucht, eine Einrichtung zu schaffen, die

diese Fürsorge erleichtern könnte: es handelt sich um die Schaffung eines Raumes, dessen Ausstattung den Schülern selbsttätige Förderung ihrer Talente auf sprachlichem und künstlerischem Gebiete erlauben sollte (Diskussionen, Kunst-erziehung mittels Projektionen und Discothek, Handbibliothek, Kunstblättersammlungen etc.). Einige praktische Beispiele nebst didaktischem Material illustrieren die Arbeit. P. W.

SCIENCES PHYSIQUES ET MATHÉMATIQUES.

Pierre Foehr

- 1) Sur les Singularités des Fonctions Analytiques représentées par une série de Taylor.

Etude des résultats obtenus comme réponse au problème posé par M. Hadamard en 1892: Etant donnée une fonction par son développement Taylorien, quelles sont les Singularités de cette fonction? Cette étude comporte 5 chapitres. Le premier traite de la position du problème. Le deuxième se rapporte aux méthodes directes, c'est-à-dire aux méthodes découlant de l'application de la théorie du prolongement analytique de Weierstrass. Le troisième chapitre traite de l'influence des suites partielles de coefficients nuls. Le cinquième chapitre enfin étudie les possibilités d'application des résultats des quatre chapitres précédents à la théorie des fonctions entières.

- 2) Über das Studium gewisser Funktionen auf der Prima unserer lateinischen B-Sektion.

Die Arbeit zeigt an Hand einer gewissen Anzahl von Beispielen, wie leichtere transzendente Funktionen in unseren Klassen der lateinischen B-Sektion behandelt werden können. Hierbei kann die erste Ableitung nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ über den Verlauf der Funktion in einem bestimmten Punkte Aufschluß geben. Dies hätte allerdings zur Folge, daß die Konstanten e und e durch ihren Zahlenwert angegeben werden müßten. P. F.

Edouard Schalbar

- 1) Dissertation scientifique: Notion de spectre d'une matrice finie. Après un bref aperçu sur le calcul matriciel, on définit le spectre d'une matrice en partant d'un système d'équations différentielles linéaires. On trouve en effet cette notion en résolvant les équations relatives aux vibrations en physique et les équations intégrales par approximations. Ces équations ne sont résolubles que pour certaines valeurs déterminées, appelées valeurs propres

ou valeurs caractéristiques. L'ensemble de ces valeurs forme alors le spectre de la matrice.

A l'étude théorique du spectre suit l'exposé de deux méthodes destinées à déterminer pratiquement les valeurs propres. L'une est basée sur l'équation minimum de la matrice et l'autre sur la réduction de la matrice à la forme diagonale.

Les applications numériques qu'on peut résoudre d'une manière élégante et simple à l'aide du spectre d'une matrice ont pour but de montrer l'utilité de cette importante notion de la théorie des matrices.

2) Annäherungsverfahren und Fehlerbetrachtungen im mathematischen Unterricht unserer höheren Schule.

In den beiden ersten Abschnitten der Abhandlung werden aus der großen Zahl von Annäherungsverfahren diejenigen herausgegriffen, die uns Näheres über die Irrationalzahlen vermitteln. Diese werden als Ergebnis einer Intervallschachtelung, d. h. als Grenzwert von Näherungswerten, aufgefaßt.

Anschließend werden verschiedene Arten von Fehlern, die bei Rechnungsergebnissen und Messungen im Mathematik- und Physikunterricht vorkommen können, betrachtet. Das Hauptgewicht liegt aber in der Fehlerrechnung als praktische Anwendung der Differentiation rationaler ganzer Funktionen.

E. S.

Jean-Victor Stork

1) L'émulsion photographique: nouvelle méthode d'investigation en physique nucléaire.

La possibilité d'un enregistrement direct des traces de particules ionisantes dans l'émulsion photographique a été reconnue depuis longtemps. Nous pouvons même dire que l'émulsion sensible est à l'origine de toute la physique nucléaire, puisque nous lui devons la découverte de la radioactivité par Becquerel. Mais jusqu'en 1939 les expériences effectuées à l'aide de l'émulsion photographique sont plutôt rares. Depuis une dizaine d'années C. F. Powell et ses collaborateurs de l'université de Bristol ont fait de l'émulsion sensible un nouveau moyen d'investigation qui se révèle très fécond. Quoique le mécanisme de la formation de l'image latente soit encore largement controversé, les traces produites dans l'émulsion sensible par les particules ionisantes nous renseignent sur leur nature et leur énergie. En particulier nous devons à cette méthode la découverte d'un nouveau type de méson qui a valu à Powell le Prix Nobel de Physique 1950, et la découverte récente par Lattès des mésons artificiels au synchrocyclotron de l'université de Californie à Berkeley.

2) Das Differential.

Da die Anforderungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts immer größer werden, ist der Begriff des Differentials nicht mehr aus unserem Lehrprogramm herauszudenken. Die Einführung und Behandlung dieses wichtigen Begriffes geschieht wohl am besten dadurch, daß man auf physikalische Begriffe zurückgreift. Jeder Schüler weiß aus dem Physikunterricht, daß Beobachtungs- und Meßfehler unvermeidlich sind. Und nur selten kann das Auswirken des Fehlers auf das Ergebnis festgestellt werden. Man wählt daher eine entsprechende Aufgabe, um diesen Einfluß zu zeigen, z. B. Berechnung des Flächeninhaltes eines Quadrates, dessen Seitenlänge bis auf 0,5 mm genau bestimmt wurde. Die Berechnung des relativen Fehlers führt so auf eine natürliche Art zum Begriff des Differentials.

J.-V. S.

SCIENCES NATURELLES.

Marcelle Lamesch

1) Etude systématique des Arionidés et Limacidés du Grand-Duché de Luxembourg.

Etude basée sur les caractères de l'appareil génital.

Deux familles de Mollusques, les Arionidés et les Limacidés ont été étudiées dans ce travail. Pour déterminer les différentes espèces les caractères de l'appareil génital ont servi de base parce qu'ils sont les plus constants, plus constants que la forme extérieure et la coloration. La première partie du travail est un court exposé sur les données morphologiques, anatomiques et éthologiques, la deuxième partie donne les caractères systématiques divisant les familles en sous-familles, genres et espèces.

2) Die praktischen Schülerübungen im Biologieunterricht.

Die praktischen Schülerübungen vermehren die direkten Beobachtungen mit dem Lehrstoff, und sie sollen auf allen Unterrichtsstufen durchgeführt werden. Die verschiedenen Übungen, die auf den einzelnen Klassen gemacht werden können, sind hier aufgezählt, sie müssen gut gewählt sein, um die gesetzten Ziele zu erreichen; die ersten Übungen sind leicht und werden dann stufenweise schwerer. Sie müssen der Zeit und dem Material angepaßt sein und dürfen die Fassungskraft der Schüler nicht überschreiten, wenn man aus ihnen den erhofften Nutzen ziehen will.

M. L.

Léon Muller

- 1) Les variations héréditaires à la base de l'Evolution.
Etude de la variabilité morphologique de *Coelotes atropos* Wackenaer dans le Grand-Duché de Luxembourg.
La dissertation présente deux parties. Une première partie théorique qui expose les données récentes des recherches dans le domaine de l'évolution. Elle conclut que l'explication causale la plus claire et la plus magistrale est donnée par la théorie synthétique sans prétendre que cet exposé soit complet.
La seconde partie est plutôt pratique. Elle s'occupe de la variabilité morphologique de *Coelotes atropos*, une araignée de nos régions. Finalement elle conclut que la variabilité existe et affecte toute une série de caractères sans pouvoir établir l'existence de races locales bien déterminées.
- 2) Die Geschichte der Biologie im naturwissenschaftlichen Unterricht unserer Mittelschulen.
Une première partie de la dissertation s'occupe des facultés intellectuelles des élèves. Elle cherche à établir que, dans les classes inférieures, le développement intellectuel est assez avancé pour pouvoir exposer au moins les faits simples de l'histoire de la Biologie. Au courant des années scolaires l'intérêt des élèves pour l'histoire devient plus vif et plus personnel. Ce développement mental des élèves permet de traiter des faits complexes de l'histoire de la Biologie.
En guise de conclusion on peut dire qu'un exposé des faits de l'histoire de la Biologie forme la conscience sociale et le goût scientifique des élèves.
L. M.

SCIENCES COMMERCIALES.

Jean-Pierre Hamilius

Concurrence et coordination rail-route au Grand-Duché.
Déficits considérables du chemin de fer, inégales conditions de concurrence, manque de rationalisation de l'exploitation ferroviaire, voilà les trois points qui s'imposent à l'attention de tout observateur impartial.
La coordination rail-route sera susceptible de remédier aux inconvénients précités. Elle devra amener finalement une collaboration économique saine et une concurrence coordonnée des deux moyens de transport.
On devra cependant éviter de tomber dans la grave erreur commise par le gouvernement britannique. Car, une nationalisation des deux moyens de transport ne fera qu'aggraver leur situation malsaine. L'Etat, «mauvais entrepreneur», avec sa

féodalité de bureaucrates, ne pourra jamais s'adapter aussi
souplement que les entreprises du secteur privé aux conditions
si changeantes de la vie économique. J.-P. H.

DESSIN.

Robert Schmit

Le rôle du cours de dessin dans le développement du sens
esthétique.

EDUCATION PHYSIQUE.

René Bisdorff

Le jeu dans le cours d'éducation physique dans notre enseig-
nement secondaire.

René Kremer

La valeur de l'hygiène dans l'éducation respiratoire à l'école.

Jean-Pierre Meisch

L'Education respiratoire à l'école.

L'Education Respiratoire peut trouver place et rang parmi les
disciplines fondamentales contribuant à la formation de la per-
sonne humaine. Il est nécessaire d'aider l'éducateur à
reprendre périodiquement conscience de cette réalité.

La technique respiratoire découle des rapports qui existent
entre es différentes grandes fonctions végétatives, dont celle
de la respiration occupe une position privilégiée, grâce aux
possibilités de la mise en fonction: inconsciente et consciente.
Parce qu'il y a continuité entre les différentes phases de la
croissance, il doit exister une liaison intime entre l'enseignement
primaire (où prédomine la phase respiratoire) et secondaire
(où prédomine la phase musculaire); acquisition des auto-
matismes de l'attitude correcte au primaire, création et «re-
création» d'un tonus psychique, d'une attitude mentale au
secondaire. Pour y arriver on aura recours aux «postures» à
effet rédatif, puisées dans les techniques psychagogiques des
méthodes orientales, et aux actes neuro-moteurs statiques et
dynamiques rythmés sur la respiration, tels qu'ils sont enseignés
par la kinésithérapie et la psychologie du mouvement.

Les moyens à mettre en oeuvre sont peu onéreux, l'adaptation
aux techniques préconisées est facile, et toute tentative rigou-

reusement organisée dans ce sens, est des plus efficaces au point de vue des fonctions physiologiques et de la formation du caractère.

J.-P. M.

Camille Polfer

«La natation au service de la gymnastique correctrice.»

La natation constitue le complément direct et indispensable de toute éducation physique bien comprise, en raison de ses rapports avec toutes les grandes fonctions physiologiques.

La natation est, incontestablement, un moyen de cure convenant merveilleusement à tous les déficients, aux déviés vertébraux, aux insuffisants respiratoires, aux paralysés après poliomyélite; c'est le seul moyen de traitement applicable à une partie de ces affections.

La natation demande moins de science, moins d'art que les **gymnastiques correctives ou orthopédiques**, toujours d'emploi délicat en cas de déformation marquée. Non seulement les médecins et les professeurs de l'éducation physique et sportive, mais aussi tous les éducateurs, notamment les instituteurs, les dirigeants des organisations de jeunesse et de vacances, tous les parents même, peuvent et doivent contribuer à former une jeunesse droite et saine par un moyen simple: faire nager.

La natation convient aux «déficients». Elle en fait des athlètes.

C. P.

*L'éducation générale et libérale
dans les collèges américains*

L'Américain, animé d'une foi profonde, presque naïve, dans la valeur et l'efficacité de l'éducation, s'intéresse aujourd'hui plus que jamais au développement des **colleges***) qu'il considère comme une institution spécifiquement américaine. Ceux-ci sont appelés d'ailleurs à jouer un rôle toujours plus grand aux Etats-Unis parce que le nombre des jeunes qui veulent les fréquenter augmente chaque jour. L'ère du «self-made man» est en effet terminée et il faut être bachelier pour obtenir un poste bien rémunéré. (Les statistiques montrent que 2/3 de toutes les personnes gagnant plus de 3 000 dollars par an sont d'anciens collégiens.)

De l'avis d'éducateurs éminents, cette expansion des **colleges** doit aller de pair avec une réforme radicale de leur enseignement.

A la suite de l'essor rapide des sciences, de l'application des connaissances humaines aux problèmes de la vie pratique ainsi que du développement de la conscience démocratique aux Etats-Unis, l'idéal humaniste du «College of Liberal Arts» semblait périmé. Le public lui reprochait d'être toujours en retard sur le progrès; de se désintéresser des besoins de la société moderne, de former des intellectuels au lieu de jeunes gens à même de bien servir la démocratie américaine. Pour faire taire ces critiques et dans un esprit démocratique mal compris (tout enfant doit pouvoir fréquenter toutes les écoles), les **colleges** se sont ingéniés à multiplier les matières de sorte qu'ils enseignent tout, de l'art de faire la lessive jusqu'aux tragiques grecs. En outre, suivant une initiative de l'Université de Harvard, la plupart des **colleges** avaient introduit au 19^e siècle «l'elective system», permettant à chaque étudiant de choisir librement ses cours sans souci d'unité ou de continuité. Le

*) Le **college** correspond dans une certaine mesure aux classes supérieures de nos lycées auxquelles on aurait ajouté quelques branches des cours supérieurs. L'Américain moyen y entre à l'âge de 18 ans. Après quatre années d'études, il obtient le baccalauréat.

résultat de ces innovations a été évidemment que les étudiants ont préféré suivre des cours qui assuraient le plus vite possible un emploi bien rétribué plutôt que ceux qui ne visaient qu'à une culture générale «dont on ne savait que faire». Ainsi, les Etats-Unis abondent aujourd'hui en gens qui sont capables de faire des choses, mais ils manquent de gens qui comprennent ces choses. «Technicians — to put it blandly — are two bits a dozen in America. Thinkers — leaders of liberal wisdom — seem to have vanished with the buffalo. If the breed is not wholly to perish, our educators had better get busy», a écrit Bernard Iddings Bell.

Un des premiers à réagir vigoureusement contre le caractère professionnel et antiintellectuel de l'enseignement fut Robert Maynard Hutchins, d'abord président, puis chancelier de l'Université de Chicago. Dès 1930, il appliqua le fameux «Chicago Plan», qui requiert pour tous les étudiants la même éducation générale et libérale et qui s'inspire des considérations suivantes:

«Héritier de la culture occidentale, le collégien se familiarisera d'abord avec la sagesse accumulée au cours des siècles. Celle-ci est condensée surtout dans les «Grands Livres», livres qui, au cours des siècles, ont atteint les dimensions de classiques. A la lecture des classiques s'ajoutent les études grammaticales parce qu'elles fournissent l'outil nécessaire à leur intelligence. La rhétorique, les règles de la composition et de la logique ne seront pas négligées de même que les mathématiques qui montrent le raisonnement dans sa forme la plus pure. Puisque l'étudiant est appelé à vivre dans un ordre social, politique et économique complexe, il consacrera une partie de son temps à l'étude des sciences sociales. La société moderne étant largement déterminée par la science, l'étudiant doit avoir quelques connaissances de la pensée et des méthodes scientifiques».

En 1945, un groupe de professeurs de l'Université de Harvard publia «General Education in a Free Society». Ce rapport, qui eut un retentissement considérable, en arrive à la conclusion qu'il est absolument nécessaire de faire suivre à tous les étudiants du **college** d'Harvard un certain nombre de cours d'éducation générale: les humanités, les sciences naturelles et sociales auxquels s'ajoutent l'étude d'une langue étrangère et des cours de composition anglaise et d'éducation physique.

L'Université de Boston a créé à côté du **college** traditionnel un «General College» de deux années qui a pour but de rompre avec la spécialisation stérile et la désunion fatale entre les branches d'enseignement. L'éducation ne doit avoir qu'un seul objet: La Vie dans toutes ses manifestations. L'enseignement offert au «General College» de Boston tend à unifier tous les cours de telle façon qu'ils n'en forment qu'un seul afin de mettre en relief les relations

significatives entre les connaissances humaines et de permettre des généralisations fécondes.

La plupart des **colleges** ont d'ailleurs restreint le droit des étudiants de choisir des cours au hasard et ils les forcent à assister, pendant une année au moins, aux cours suivants: composition anglaise, littérature anglo-américaine, langues étrangères, sciences naturelles, mathématiques, sciences sociales et éducation physique.

Ces tendances ont été consacrées officiellement dans un rapport publié en 1947 par «The President Truman's Commission on Higher Education» qui se déclara nettement en faveur d'une éducation générale et libérale dans les **colleges**.

Malgré certaines divergences, tous les réformateurs s'accordent à réclamer du **college** la formation, non de techniciens, mais d'hommes capables de comprendre et de résoudre les problèmes complexes et parfois imprévisibles qui se posent à la démocratie américaine. Quoique l'éducation générale et libérale poursuive les mêmes buts que toute éducation humaniste, il me semble intéressant, pour finir, d'en résumer les objectifs, tels qu'ils sont formulés par les protagonistes du mouvement.

1. L'éducation générale et libérale formera des jeunes gens à même de vivre heureux et de remplir leurs devoirs d'hommes, de parents, de citoyens.

2. Elle expliquera aux étudiants la signification et les principes de la démocratie américaine, elle leur inculquera le respect de la liberté individuelle et les aidera à suivre une ligne de conduite basée sur des principes moraux compatibles avec les idéaux démocratiques.

3. Elle leur apprendra à s'adapter aux exigences de la vie moderne et à collaborer à la solution des problèmes sociaux, économiques et politiques des Etats-Unis.

4. Elle leur montrera l'inter-dépendance des différents peuples et le devoir pour chacun de promouvoir l'entente internationale.

5. Par l'étude des oeuvres littéraires, artistiques et philosophiques, tant anciennes que modernes, elle fera découvrir et apprécier aux étudiants les traditions et les aspirations communes de la civilisation occidentale.

6. Elle leur expliquera les phénomènes les plus communs de l'univers physique.

7. Grâce à elle, les jeunes gens apprendront à saisir les idées d'autrui, à penser par eux-mêmes et à s'exprimer clairement.

8. Elle les aidera à choisir une profession qui, tout en étant utile à la société, les satisfera personnellement et leur permettra d'employer pleinement leurs facultés.

9. Elle développera leurs facultés physiques et leur apprendra à coopérer activement et intelligemment à la solution des problèmes de santé publique.

—er—

Impressions du Congrès de la *F. I. P. E. S. O.*

Amsterdam, 31 juillet — 4 août 1950.

Ayant accepté, après de longues années d'absence, une invitation de mes anciens collègues du Comité exécutif de la Fipeso de me rendre au Congrès d'Amsterdam, j'ai été requis par le président de l'Association luxembourgeoise d'y représenter les professeurs de notre enseignement secondaire. Nous devons être deux alors, Monsieur P. Frieden appartenant toujours au Comité exécutif en qualité de trésorier. Que seraient les assises internationales des professeurs de l'enseignement officiel en cette Hollande où je les avais abordées la première fois, à la Haye, en 1929, à l'époque de la grande splendeur? 1929, c'était le moment où le Bureau initial, créé par les Français, MM. Beltette et Clavière, à l'intention de la France, de ses voisins immédiats et de la Petite Entente, allait s'élargir et prendre un caractère vraiment international, groupant, avec les Anglais et les Scandinaves, les Allemands, les Espagnols, les Italiens, les Baltes. La Hollande était riche, alors, et seule qualifiée pour ménager une transition, un retour vers les besoins normaux après les merveilles présentées par les congrès en pays baltiques, notamment en Roumanie. Elle s'en est tirée à son avantage, en 1929, et, malgré les dégâts de la guerre, elle n'a pas fait mal en 1950 non plus. Un peu moins d'excursions, un peu moins de visites et de réceptions, mais les coeurs sont restés les mêmes.

A la tête des associations hollandaises nous avons retrouvé, comme en 1929, le professeur Buurveld de Rotterdam, celui qui, après Clavière, a été l'animateur, l'inspirateur et le conseiller le plus sûr de la Fipeso dans ses entreprises internationales, nous retrouvons l'infatigable et dévouée Mlle Portengen, la minutieuse organisatrice, jamais en défaut, et quelques autres figures amies des temps anciens. A la tête du Bureau international aussi quelques «vieux» (pardon!) sont restés, avec P. Frieden et L. C. Buurveld la haute figure du président, le Suédois, K. Kärre, et le sympathique Danois H. Christensen. Mais, à part ceux-là, que de changements! Les Français de l'époque historique ont tous disparu, et c'était pourtant une file imposante, depuis Clavière et Beltette, Victor Cope et Marx Hirsch, jusqu'à Favières et Mlle Collette! Le président actuel, M. Gossart, les remplace avec autorité et brio, et

autour de lui s'agit une foule de jeunes (pardon encore!) très actifs, très décidés, intelligents, raisonneurs et beaux parleurs. La Belgique? Eclipse: Pecqueur est mort, de Rasse massacré par les Prussiens, Boulanger absent. Mais, en revanche, les Anglo-saxons sont partout, nombreux, débordants, une véritable invasion — inundatio, dit l'Évangile, — et le premier Américain a fait son apparition: c'est le Dr. Ross d'Oakland, California, solide, sérieux, imposant et de bon conseil. Par contre, pas d'Espagnols, pas d'Allemands, pas d'Italiens même, et les Slaves sont considérés comme «inactifs»: les Bulgares, les Polonais, les Tchèques, les Yougoslaves, et avec eux les Hongrois, les Roumains, sans parler des Baltes.

La procédure s'est internationalisée, à la Fipeso, tout est devenu plus officiel, plus sobre, plus pratique, réglementé et ritualisé, avec secrétaires, traducteurs, mais avec moins de musique, moins de drapeaux, moins de cérémonies. La Fipeso est devenue une des grandes organisations internationales, mondiales, à l'égal de l'Unesco, de l'Uno, où les petits auraient tort d'être absents, mais ne peuvent se faire valoir que difficilement. La tendance est à l'action universelle, témoin cette proposition, abondamment discutée au Congrès d'Amsterdam comme aux précédents (et aux suivants, probablement), de constituer la «Confédération mondiale de la Profession enseignante». Un projet de statuts est là, ample, hardi, riche d'avenir. Faut-il se laisser aller, emporter? Soyons prudents, quand même! Dans ce qui est international et mondial sans retenue, la politique essaye de se glisser, aujourd'hui, et l'on sait que les vocables d'usage universel ne signifient pas partout la même chose. Ce qu'il faut empêcher encore, c'est que le secondaire, collaborant, comme il se doit, avec le primaire pour l'enseignement et l'éducation de la jeunesse, ne soit débordé par lui, par le grand nombre, dans l'organisation, l'administration, la direction des affaires, communes ou particulières. Il s'agit de sauver l'existence autonome de la Fipeso, et le délégué luxembourgeois a été content de se retrouver gardien de la tradition avec les «jeunes» Français qui ont de qui tenir, qui n'oublent pas les origines, les premiers chefs, leur enseignement, leur exemple. Ils tiennent la place, mais il est piquant de constater qu'à leur tour les Anglo-saxons paraissent plutôt enclins à se laisser absorber, sacrifiant leur «souveraineté nationale» à la grande cause de l'universalisme, contrairement à l'attitude de leurs chefs et orateurs politiques dans d'autres milieux, d'autres conseils, d'autres assemblées délibérantes, délirantes!

Côtoyant la politique dans ces débats sur l'organisation, la Fipeso, néanmoins a consacré le plus largement ses séances de

travail à la discussion du sujet pédagogique, élaboré par les questionnaires et les réponses, riches en matière, des fédérations nationales. Les bibliothèques scolaires! Le thème est moins périlleux, l'entente plus facile, les revendications s'accordent, les désirs se ressemblent. Et les critiques, aussi, sont les mêmes: on n'a qu'à déplorer le manque de crédits, l'insuffisance des locaux, une certaine nonchalance des administrations. Mais que de bonne volonté, que d'entrain parmi le personnel et les usagers, les jeunes lecteurs, qui, de plus en plus, sont admis à participer à la gestion des bibliothèques, y consacrent leurs loisirs, et expriment leurs vœux. N'a-t-on pas constaté que, dans les pays civilisés, malgré les attraits variés et variables présentés par d'autres disciplines, la lecture est toujours la récréation favorite — de ceux qui savent lire, évidemment. Dès lors on ne perd pas sa peine en procurant à la jeunesse studieuse les livres instructifs, intéressants et, aussi, plaisants qui lui permettront de compléter ses études et de développer sa formation intellectuelle et morale. Tous nos vœux et nos efforts pour une bonne oeuvre!

N. MARGUE.

Congrès à Hyères, 30 juillet au 4 août 1951.

Au XXII^e Congrès de FIPESO qui s'est tenu du 30 juillet au 4 août 1951 à Hyères l'Association des Professeurs était représentée par MM. E. Wengler et H. Thill. Le sujet d'étude était le suivant: Relations entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire: Evolution historique depuis 1900, situation actuelle, perspectives d'avenir. En dehors du travail courant le Comité Directeur eut à examiner un projet de statuts d'une Confédération mondiale des Organisations de la Profession enseignante élaboré par le Comité d'Entente présidé par M. Gossart (France). Pour faciliter les délibérations la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs (FIAI) avait organisé son XX^e Congrès à la même date de sorte que la séance solennelle d'ouverture réunit les délégués des deux fédérations. Le projet de statuts de la nouvelle organisation fut adopté par les Comités Directeurs des deux fédérations. En voici les articles qui fixent les buts et les attributions de la Confédération mondiale:

- a) Propager l'idée d'une éducation orientée vers la compréhension des peuples et la bonne volonté internationale pour la sauvegarde de la paix dans la liberté et le respect de la dignité humaine;
- b) Perfectionner les méthodes pédagogiques, l'organisation scolaire et la formation générale et professionnelle des maîtres, de manière à les adapter toujours mieux aux intérêts de la jeunesse;
- c) Défendre les droits et les intérêts matériels et moraux du corps enseignant;
- d) Encourager et faciliter les contacts entre les enseignants des divers pays. Chacune des Fédérations internationales reste maîtresse de son organisation interne, et conserve toute compétence pour étudier et résoudre les problèmes relatifs à son domaine propre et pour entretenir, dans ce domaine, ses propres relations extérieures, sous réserve d'harmoniser ses statuts, ses règlements et son action à la politique générale de la Confédération mondiale.»

L'assemblée inaugurale de la nouvelle confédération aura lieu au mois d'août 1952, immédiatement après les congrès des organisations constituantes.

Dans le rapport qu'il fit à la première séance du Comité Directeur de FIPESCO le Président, le Dr Kärre (Suède) renouvela les remerciements de la Fédération à l'adresse de M. P. Frieden, ancien trésorier et membre du Comité Exécutif, qui a pris pendant toute la longue durée de son mandat un grand intérêt à tout ce qui touche la Fédération et en a géré les finances d'une façon excellente. Le siège vacant du Comité Exécutif revient à la Suisse dont le délégué, M. Reinhardt assume en même temps la charge de trésorier.

La discussion sur les relations entre les deux degrés d'enseignements, entamée à Hyères, sera poursuivie lors du Congrès de 1952.

Le Comité d'Entente continuera sa tâche qui consistera surtout à établir un esprit de compréhension mutuelle entre les groupes internationaux d'éducateurs.

Finalement les votes de remerciements expriment la gratitude de la Fédération au Dr Käre qui a dirigé les débats d'une façon remarquable et aux syndicats français, auxquels on doit la réussite totale des deux congrès.

Nous venons d'être informés que les assises de 1952 se tiendront fin juillet à Copenhague. Ces réunions auront tout d'abord à poursuivre l'échange de vues sur la question à l'ordre du jour en 1951. Ensuite on abordera un sujet nouveau: La presse corporative des associations nationales.

E. WENGLER.

Rapport sur la Réunion du Bureau de la F. I. P. L. V.

(Fédération internationale des Professeurs de Langues vivantes)

à Paris

Aux fins d'obvier au caractère purement administratif que prendrait la Réunion du Bureau si elle limitait son activité à la gestion de la Fédération, elle fut rattachée, comme à Bruxelles du reste, en septembre 1949, à un meeting de la Fédération nationale, française cette fois-ci, où se discutent des questions d'enseignement des langues vivantes, conjointement avec des questions d'ordre plutôt matériel intéressant en premier lieu les membres du pays invitant.

Ainsi, à Paris, la journée du 27 décembre fut consacrée aux débats soulevés par les Sections locales de la Fédération nationale française. A part les revendications d'une portée exclusivement française, le problème des séjours à l'Étranger ainsi que les correspondances scolaires figuraient à l'ordre du jour. La majorité des opinions émises évoluait dans le sens d'une liberté entière à accorder aux séjours d'élèves en pays de langue étrangère, qu'on évitera de confiner dans des camps, mais qu'on placera plutôt dans les familles ou Ecoles, à titre de réciprocité. Toujours est-il qu'on se prononçait en faveur de l'initiative des échanges scolaires à la charge de l'École, qui ainsi exercerait une surveillance pas trop obsédante.

L'Assemblée formulait le voeu que contrairement aux errements suivis dans les derniers temps de confier l'enseignement des langues vivantes à des professeurs de fortune, seuls les professeurs dûment attitrés se voient confier cet enseignement. A cette fin, les autorités devraient agir en sorte que prenne fin la pénurie lamentable des personnes pourvues de diplôme d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Le lendemain, 28 décembre, les débats se poursuivent, avec le but de mettre au net les résolutions.

Dans l'après-midi, le Bureau international se réunit pour débattre les questions pendantes concernant la gestion interne. C'est avec un grand regret que les membres apprennent la nouvelle de la mort de l'ancien Président, Monsieur Boulanger, professeur

à Bruxelles. M. F. Closset, secrétaire général, communique son rapport sur l'activité de la Fédération pendant l'année 1950. Une suggestion émanant du délégué suisse qui envisage la création d'un centre international pour l'étude des langues vivantes, fut repoussée sur l'avis du Directeur du Musée pédagogique de la Rue d'Ulm, Monsieur l'Inspecteur général Roger, avec un soupir de soulagement du trésorier, évidemment. Par contre, une suggestion tendant à amener les fédérations nationales à présenter leurs vœux et doléances à la Réunion du Bureau, fut acceptée et chaudement recommandée.

Aucune décision ne fut trouvée à la question des frais de la réunion annuelle jusqu'à présent, assumés en partie par le pays invitant.

M. Closset, secrétaire général, se chargera des fonctions du Président décédé à titre intérimaire.

Aux fédérations déjà affiliées: Belgique, Grande-Bretagne; France, Suisse, Autriche, Pays-Bas, Danemark, Norvège, viennent s'ajouter le Luxembourg et — sous bénéfice d'inventaire —, l'Italie. Des pourparlers sont entamés avec les Etats-Unis, l'Argentine et la Finlande.

Des tentatives en vue d'une entrée en contact avec l'Unesco n'ont pas abouties, en raison des aspirations de cette organisation dont le champ d'action est essentiellement la lutte contre l'analphabétisme.

Pour l'exercice 1951, à partir de juillet, la Présidence revient à la France, qui désignera le Président à son gré. Ce sera selon toute prévision M. Rochet, Président nouvellement élu de la Fédération nationale de France. Pour faciliter la gestion, le poste de secrétaire général sera également déferé à un Français, M. Monza.

La prochaine réunion du Bureau aura lieu à Paris, à la Cité universitaire, du 27 juillet au 29 juillet 1951.

Joseph HESS.

Chez les professeurs de langues vivantes (1951)

J'ai eu le plaisir de représenter notre association à l'assemblée générale annuelle de l'Association des Professeurs de langues vivantes de Belgique, que préside Monsieur Fr. Closset. Pour cette réunion, qui se tenait à Bruxelles, au mois d'août, nous étions plusieurs hôtes étrangers, Anglais, Français, Néerlandais, Suisses, Luxembourgeois. Une partie des séances était consacrée à l'examen des nouveaux programmes belges. une autre, aux communications des diverses délégations étrangères sur l'organisation et les méthodes de l'enseignement des langues vivantes dans leurs pays respectifs; on trouvera ces communications, dont l'ensemble constitue un témoignage précieux sur les tendances actuelles de cet enseignement, dans la Revue des Langues Vivantes, 17^e année (1951) No 6.

Trois faits m'ont particulièrement frappé aussi bien dans ces conférences que dans mes conversations avec les collègues étrangers: 1.) Aucun pays n'a un système d'enseignement des langues même approximativement comparable au nôtre. Même ceux qui, Belges ou Suisses, nous paraissent être dans des conditions analogues, ne connaissent nullement ce système bilingue qui pénètre notre enseignement tout entier. Nulle part notamment, des branches autres que les langues étrangères mêmes ne sont enseignées dans une langue qui n'est pas celle des élèves. A l'étonnement — admiratif ou sceptique — des collègues étrangers, j'ai pu mesurer l'originalité foncière de notre système. 2.) Partout ailleurs, on est professeur de langues vivantes (ou plutôt d'une langue vivante) ou professeur de langue anciennes. Aussi les étrangers comprennent-ils mal que nous n'ayons pas de professeurs de langues vivantes strictement spécialisés, ni par conséquent une association de ces professeurs. ni enfin cette guerre latente qui oppose ailleurs langues vivantes et langues mortes, et qui, chez nous, est pour le moins très atténuée. 3.) Enfin, nulle part les lectures ne sont si rigoureusement prescrites par les programmes que chez nous. (Et d'ailleurs, dans toutes les branches, nos collègues étrangers — anglais surtout — sont plus libres que nous.) Je regrette cet esclavage du professeur qui, année par année explique l'Avare, le Cid, Britannicus,

le Misanthrope jusqu'à satiété, et au delà. Je souhaite que nous obtenions enfin pour toutes les langues la faculté de faire un choix. Nulle part d'ailleurs, pour autant que j'ai pu me renseigner, on ne prescrit au professeur une anthologie déterminée; là encore, on lui permet de faire son choix entre plusieurs manuels agréés. (Et ainsi de toutes les branches)

—o—

En décembre, j'ai représenté notre association à Paris (ou plus exactement au Centre pédagogique international de Sèvres) où siégeait le comité de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes. Aux rapports et discussions ordinaires venait se joindre un point d'une grande importance: l'organisation d'un Congrès de la Fédération Internationale, qui aura lieu sans doute en 1953, dans la région parisienne. On le fera, si possible, coïncider avec un stage organisé par l'Unesco. Voici les questions qu'on se propose de mettre à l'ordre du jour:

- 1.) La question de l'équipement pour l'enseignement des langues. (Audio-visual aids.)
- 2.) L'enseignement des langues dans les écoles de type moderne. (Modern Schools, Enseignement technique etc.)
- 3.) La valeur formative ou culturelle de l'enseignement des langues vivantes. (Formation de l'esprit, élargissement de l'horizon etc.)

On propose aussi de faire donner par un spécialiste (probablement M. Closset) un aperçu sur l'évolution des méthodes d'enseignement pour les langues vivantes.

Ces propositions seront soumises aux différentes associations nationales, pour susciter l'approbation ou la critique ou des suggestions nouvelles.

Ajoutons que l'Association française, qui tenait ensuite son assemblée annuelle, a eu l'amabilité d'inviter tous les délégués étrangers à ces débats, leur permettant ainsi de se faire une idée des problèmes qui se posent actuellement à nos collègues français et de l'élan qui les anime. Nous leur sommes grandement obligés de la cordialité de leur accueil.

E. LUDOVICY

Activité internationale de nos professeurs

Le rôle que les professeurs tiennent dans la vie littéraire et scientifique de notre pays est bien connu. Puisque leur activité internationale l'est moins, nous indiquerons, dans les pages qui suivront, les publications et les conférences par lesquelles, à partir de 1945, ils sont intervenus dans la vie culturelle de l'étranger.

Arend Alphonse

Conférences:

- 1^o le 29. 11. 1947 à Bruxelles (Théâtre de l'Alhambra) dans le cadre des «Amis de la Langue française» sur: «La Poésie luxembourgeoise d'expression française.»
- 2^o le 11. 2. 52 à La Haye, dans le cadre des Echanges culturels, à la tribune de «Oefening Kweekt Kennis», sur «La Littérature française au Luxembourg.»

Becker Charles

L'évacuation d'Echternach

publié dans «La Grive», revue trimestrielle, Mézières janvier 1949.

Braunshausen Nic.

- 1^o La rééducation professionnelle — Rapport au Congrès de l'Association internationale pour le Progrès Social à Liège — publié dans l'Avenir du Travail, Gand 1945 p. 123-128.
- 2^o Le congrès des Sepeg à Zurich (Semaines internationales pour l'enfance victime de la guerre) — Cahier de Pédagogie, Liège 1946 p. 19—24.
- 3^o Le libre abître à la lumière de la psychologie expérimentale et de la science moderne — Revue des Sciences Pédagogiques, Bruxelles 1946 — N^o 34 p. 33—48; N^o 35 p. 75—96; N^o 37 p. 8—23; N^o 38 p. 38—48.
- 4^o Discours prononcé à la Conférence générale de l'Unesco — Compte rendu de la 1^{re} session de la conférence générale de l'Unesco à Paris 1946 p. 50—52.

- 5° Compte rendu sur l'ouvrage: Boller, Brinkmann et Walter: Einführung in die Farbenlehre. Bern 1947 — dans la revue Erasmus (Bâle) vol. II 1949, 3 pp.
- 6° L'orientation professionnelle au Grand-Duché de Luxembourg pendant et après la guerre. — Progrès de la Psychotechnique par Dr. Franziska Baumgarten, Bern 1948 p. 247—250.
- 7° Perspectives d'avenir pour la Fraternité Mondiale. — Rencontres Pédagogiques internationales de la Fraternité Mondiale. Genève 1950. p. 21—22.
- 8° La valeur de la connaissance humaine — Revue Synthèses Bruxelles N° d'octobre 1950 p. 189—197.
- 9° L'étude de la Pensée par la psychologie expérimentale dans la Revue «Université» Liège 1951 p. 4—10.

Frieden Pierre

Publications à l'étranger:

Aspect spirituel du problème allemand. Paris et le Havre. 1949

Vertu de l'humanisme chrétien. Tournai, 1950.

La Technocratie et ses problèmes. Zurich, 1950.

Collaboration à des revues étrangères:

Notre Europe — Strasbourg — avril 1951:

Penser et vouloir l'Europe.

Bulletin européen — Rome, mai 1951:

L'Idée Européenne.

Gloden Albert

A. Ouvrages mathématiques

Mehrgradige Gleichungen, NOORDHOFF, Groningue (Hollande) 1944

Table des solutions de la congruence $X^4 + 1 \equiv 0 \pmod{p}$ pour $350.000 < p < 350.000$, Centre de Documentation Universitaire, Paris 1946

B. a) Articles et notes mathématiques

Mathesis, Bruxelles

Nombres représentables par une forme quadratique

Sur une équation sextigrade

Analyse indéterminée

Factorisation de nombres de 13 à 16 chiffres de la forme $X^4 + 1$

Analyse indéterminée (2 notes)

Analyse multigrade

Compléments aux tables de factorisation de CUNNINGHAM

Curiosités arithmétiques
 Analyse indéterminée (2 notes)
 Une identité du quatrième ordre
 A propos des solutions minima de la congruence $X^{p-1} \equiv 1 \pmod{p^2}$
 Equations diophantiennes
 Une méthode de résolution de la congruence $X^4 + 1 \equiv 0 \pmod{p^3}$ avec une Table
 Impossibilités diophantiennes
 Equations diophantiennes cubiques homogènes
 Deux équations diophantiennes cubiques non homogènes
 Systèmes multigrades
 Résolution d'un système multigrade
 Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège
 Un nouveau procédé de résolution de la sextigrade normale
 Une méthode de résolution du système trigrade normal
 Sur quelques congruences d'ordre supérieur
 III^e Congrès National des Sciences, Bruxelles, 1950
 Volume 2:
 Théorèmes nouveaux sur les systèmes multigrades d'ordre n et applications
 Rapport de la Commission du II^e million
 Intermédiaire des Recherches Mathématiques, Paris
 Problèmes proposés, nombreuses notes, réponses à des questions posées
 Actes du Congrès de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences
 Genève 1948:
 Sur une nouvelle méthode pour transformer en un carré une forme binaire du 4^e degré
 Sur une équation biquadratique
 Construction de polynômes réductibles à l'aide de solutions de multigrades
 Rapport définitif de la Commission du II^e et du 12^e millions
 Clermont-Ferrand 1949:
 Une méthode de résolution du système trigrade normal et application au quadrilatère inscrit à côtés et diagonales en nombres entiers
 Deux solutions paramétriques d'un système multigrade
 Toulouse 1950
 Rapport de la Commission du II^e million
 Quelques théorèmes nouveaux sur les systèmes multigrades et applications

Il Bollettino di Matematica, Gênes

Analisi diofantia Multigrada

Archiv der Mathematik, Oberwolfach, Allemagne

Zwei Parameterlösungen einer mehrgradigen Gleichung
Über mehrgradige Gleichungen

Revista Matematica, Timisoara, Roumanie

Une solution à deux paramètres d'une équation multiple

Théorème sur les multigrades

Solution paramétrique d'un système diophantien

Au sujet d'une note de M. Moessner

Quelques égalités multigrades vraies aux degrés 2, 4, 6

Solution complète d'un système diophantien

Résolution de trois équations diophantiennes

Théorème sur les multigrades vraies aux degrés 1, 3, 5

Quelques égalités multigrades

Problème

Analyse Multigrade 1) Résolution d'une quadrigrade

2) Résolution d'une quintigrade

Nouvelles définitions sur les multigrades

Résolution d'un système multigrade vrai aux degré 1 et 3

Sur quelques identités

Sur une équation diophantienne

Analyse indéterminée multigrade (2 notes)

Un problème d'analyse diophantienne multigrade

Les nombres $4p^{\alpha}q^{\beta}r^{\gamma}$ représentés par les formes $x^2 + y^2 - z^2 - t^2$

Curiosités arithmétiques dans divers systèmes de numération

Sur un système diophantien

Gazeta Matematica, Bucarest

Un système diofantian

Resolvarea unui sistem diofantian in numere intregi

Problema diofantiana

Matematica, Timisoara

Table des solutions de la congruence $X^4 + 1 \equiv 0 \pmod{p}$ pour

$2 \cdot 10^5 \equiv p \pmod{3 \cdot 10^5}$

Bulletin de l'École Polytechnique de Jassy, Roumanie

Sur une équation biquadratique

Euclides, Madrid

Sobre el analisis diofantico multigrado

Un problema di analisis diofantico multigrado

Algunas igualdades multigradas valederas unicamente para
valares pares o impares del exponente

Un nouveau théorème sur les multigrades

Sur une multigrade vraie pour les valeurs 1, 3, 5, 7, de l'ex-
posant
Résolution d'un système diophantien
Analyse Diophantienne et Analyse Multigrade
Une extension des systèmes multigrades
Résolution de certaines équations diophantiennes homogènes
du 4^e degré

American Mathematical Monthly

Two Theorems on Multidegreed Equalities
Parametric Solution of Two Multidegreed Equalities
Normal Trigrade and Cyclic Quadrilateral with Integral Sides
and Diagonals

Scripta Mathematica, New York

A Trigrade Chain of 39 Links
An Interesting Identity
Multigrade Equations
Magic Squares and Multigrad Chains
Solutions of a Multidegreed Equality (2, 4, 6)
Note on Systems of Diophantine Equations
Multigrade Prime — Number Identities
Remarkable Multigrade Identities
Generalization of a Theorem by A. Moessner
Binomial Factorizations
Factorization of Numbers of the Form $N^{10} + 1$
Solution of the Congruence $X^4 + 1 \equiv 0 \pmod{p^3}$

Mathematical Tables and Other Aids to Computation, Washing-
ton

Compléments à ma Table de factorisation des nombres $N^4 + 1$
dans l'intervalle 1.000 $\langle N \langle$ 3.000

b) Méthodologie mathématique

L'Athénée, Liège
Réponse à l'enquête sur les notations en géométrie analytique
Sur l'introduction de la notion de groupe dans le secondaire

c) Histoire des mathématiques

III^e Congrès National des Sciences, Bruxelles, 1950 Volume I

Esquisse d'une histoire de la Théorie des nombres en Belgique

Actes du Congrès de l'Association Française pour l'Avancement
des Sciences:

Genève 1948:

L'oeuvre scientifique de Joseph Neuberg

Clermont-Ferrand 1949:

Aperçu historique des Multigrades

Aperçu historique de la Trigonométrie rectiligne et sphérique
Actes du VI^e Congrès d'Histoire des Sciences, Amsterdam, 1950
Le développement des procédés de sommation des séries divergentes

d) Géophysique

Comptes Rendus des séances de l'Académie des Sciences, Paris
Sur la construction d'un réseau gravimétrique au G.-D. de Luxembourg par L. Cagniard, A. Gloden et M. Lucius)

Ciel et Terre, Bruxelles.

Rapport sur une campagne gravimétrique effectuée au G.-D. de Luxembourg en octobre 1948

Les tremblements de terre enregistrés au G.-D. de Luxembourg avant 1900

e) Astronomie

Kleine Planeten, Elemente und Oppositionsephemeriden
herausgegeben vom Kopernikus Institut
Calcul des éphémérides de 41 petites planètes

Hoffmann Léopold

Pays-Bas

De Betrekkingen tussen Nederland en Luxemburg in het verleden en heden.

22 juin 1951

De mooie oude Stad Luxemburg.

10 août 1951

Het Onderwys in Luxemburg en in het byzonder iets over het Athenäum, Middelbare School voor Jongens in de Stad.

12 octobre 1951

Luxemburgse Woordenkunstenaars

Michel Rodange (1827—1876)

Nikolaus Welter (1871—1951)

23 novembre 1951

De Mynwerken en de Metallurgische Industrie in Luxemburg

8 février 1952

De Wynbouw aan de Luxemburgse Moezel

18 avril 1952

Edition: V. P. R. O. Afd. Manuscripten Hilversum.

Allemagne

Die Bedeutung der Internationalen Studentensportwochen.

Carl Oberhuber, Dortmund. 1951

Kieffer Lucien

Note sur la date de Pâques

Intermédiaire des Recherches Mathématiques t. IV, fasc. 15
juillet 1948

Note: Sur le problème 63 proposé par M. C. Bindschedler

Elemente der Mathematik t. VII, fasc. 2, mars 1952

Solutions de 38 problèmes proposés

Elemente der Mathematik t. I, VII

Question proposée N° 149

Elemente der Mathematik t. VII fasc. 2, mars 1952

Ludovicy Ernest

Revue de Psychologie des Peuples (Le Havre):

Janvier 1948: Compte rendu critique de: Ries: Le peuple luxembourgeois.

Novembre 1948: Le peuple luxembourgeois.

Novembre 1949: Comment les Allemands ont vu le peuple français (de 1919 à 1939)

Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Salzburg)

6. Jahrgang 1/2 Heft. L'instruction et l'éducation au Luxembourg.

Revue des Langues vivantes (Bruxelles) 1951/6: L'organisation et les méthodes de l'enseignement des langues vivantes au Luxembourg

Meyers Joseph

Conférences

«Trier und der Westen»

(Kulturwochen der Stadt Trier. Trèves, 12. 10. 1946.)
4. 1947.)

«Frontières mosellanes et rhénanes»

(Journées de synthèse historique: Rhin-Danube. Paris, 21. Les toponymes luxembourgeois relatifs au défrichement. — La diffusion des anthroponymes dans le Luxembourg»

III^e Congrès international de toponymie et d'anthroponymie. Bruxelles, 16. 7. 1949.)

«Archäologie und Siedlungskunde Luxemburgs»

(Luxemburg — Nederlandse Studieweken. Amersfoort, 14. 12. 1950).

«Lecture on Luxembourg

(Luxembourg Society: Annual General Meeting. London, 15. 5. 1951.)

«La formation territoriale du comté de Luxembourg»

Cours d'histoire luxembourgeoise à la Faculté de philoso-

phie et lettres de l'Université de Liège. Leçon d'ouverture.
Liège, 6. 2. 1952.)

Histoire luxembourgeoise: Le 19^e siècle»

Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Liège.
Cours d'histoire luxembourgeoise. Liège, février — mai
1952.)

Articles.

Articles dans les journaux

(«La Croix», Paris. —

«Le Phare», Bruxelles. — Etc.)

«Luxembourg Language Broadcast of Radio Luxembourg»

(Luxembourg Bulletin, London, 1949.)

«Le Luxembourg sous l'occupation allemande (1940—1945)»

(Histoire de la Guerre des Nations-Unies, II. Bruxelles,
1949.)

Bibliographie historique luxembourgeoise

(Bibliographie internationale des sciences historiques. Paris.)

«Musiciens d'hier et d'aujourd'hui au Grand-Duché»

(J. A., Revue des Jeunes artistiques. Bruxelles, 1949—
1950.)

«Les toponymes luxembourgeois relatifs au défrichement. —

La diffusion des anthroponymes dans le Luxembourg»

III^e Congrès international de toponymie et d'anthroponymie.
Bruxelles, 1949 — Louvain, 1951.)

«L'archéologie et les arts au Grand-Duché de Luxembourg»

(Proceedings of the State Service for Archaeological In-
vestigation in the Netherlands. Amersfoort, 1951.)

«Recherches archéologiques et acquisitions du Musée de Lu-
xembourg en 1950—1951»

«Antiquities in the Grand-Duchy and the Museum of Luxem-
bourg»

Luxembourg Bulletin, London, 1952.)

Bibliographie onomastique luxembourgeoise, 1810—1950»

(Onoma. Louvain).

Muller Léon

Der Evolutionsgedanke heute, in Trierer theol. Zeitschrift,
1951, Heft 9/10

Nimax Army

«The Lux in Benelux»,

(publ. d. «Geographical Magazine», de Londres — Juin 1949

Stumper Oscar

Collaboration à la **Bibliographie de la Philosophie**, éditée par l'Institut International de Philosophie chez Vrin, Paris, avec le concours du C. N. R. S. et de l'UNESCO (2 fasc. par an)

Reichling Léopold

- 1° Compte-rendu de l'herborisation générale annuelle 1950 de la Société Royale de Botanique de Belgique au Grand-Duché de Luxembourg.
- 2° Les forêts du Grès de Luxembourg.
Bulletin de la Société Royale de Botanique de Belgique t. 83/2. Bruxelles, 1951.

Schaaf René

- 1°) The Youth of Luxembourg during the War.
The Luxembourg Bulletin, London

Janvier 1945

Steichen Carlo

«The Baby Partner»

Printed in «Exe», Summer Book 1948, published by «The Literary Society» of the University College of the South West of England, Exeter.

(article traitant des aspects d'histoire, de géographie et d'économie du Grand-Duché de Luxembourg. Ce même article a servi de base à une causerie faite à l'occasion d'une Séance Académique du University College.)

Stein J. P.

- 1° L'Enseignement moyen et professionnel depuis la libération. (Etude présentée au Congrès Européen d'Education Nouvelle, Paris 1946, et reproduite dans le numéro spécial de la revue «Pour l'Ere Nouvelle», août 1946.)
- 2° Rapport présenté à la X^e Conférence internationale de l'Instruction publique à Genève, sur le mouvement éducatif à Luxembourg en 1946—47 (Enseignement supérieur et secondaire.) Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement.. Genève 1948.
- 3° Message du directeur de l'Athénée à la jeunesse estudiantine des Pays-Bas. Emission Benelux du 12 octobre 1951.
Edition: V. P. R. O. Afd. Manuscripten. Hilversum.

Thinnes Mathias,

La protection des monuments au Grand-Duché de Luxembourg. Conférence faite en juin 1950 à Maastricht au Congrès Benelux sur la restauration des monuments historiques, publiée dans «De Maasgouw» 69 JG; Mei—October 1950, Maastricht, Limburgs Geschieden Oudheidkundig Genootschap.

CHRONIQUE DE L'ASSOCIATION

Assemblée générale extraordinaire du 25 janvier 1951.

Ordre du jour: Question des traitements.

Puisque cette question sera traitée ultérieurement par M. le président E. Wengler, dans ce «journal», il est superflu de relater ici l'exposé fait par M. le président à cette assemblée.

Assemblée générale du 3 avril 1951.

Ordre du jour:

- 1) Question des traitements;
- 2) Rapport du président et du secrétaire;
- 3) Bilan des recettes et des dépenses;
- 4) Election du secrétaire;
- 5) Admission de nouveaux membres;
- 6) Divers.

M. Marcel Engel donne sa démission comme secrétaire de l'Association et est remplacé par M. Léopold Hoffmann. M. le président remercie M. Engel des services désintéressés qu'il a rendu à l'Association.

Admission de nouveaux membres:

Sont nouvellement admis: M^{lle} I. Thoss, MM. E. Geisen, L. Muller, E. Kinnen, G. Giver, P. Weber, R. Hallé, E. Stoffel.

Assemblée générale du 22 avril 1952.

Ordre du jour:

- 1) Rapport du président;
- 2) Rapport du secrétaire;
- 3) Bilan des recettes et des dépenses;
- 4) Questions matérielles;
- 5) Election du président;
- 6) Admission de nouveaux membres;
- 7) Divers.

Le président M. E. Wengler est réélu à une très forte majorité.

Le comité pour l'année 1952—1953 se compose de:

M. Emile WENGLER, président;
M. Léopold HOFFMANN, secrétaire;

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

ainsi que les délégués suivants:

M^{lle} Aline WERSANT, lycée de jeunes filles, Luxembourg;

Mme Marie van HULLE, lycée de jeunes filles, Esch-Alzette;

MM. Ernest LUDOVICY, Athénée; Henri THILL, lycée de garçons, Luxembourg; Joseph POEKER, lycée classique d'Echternach; Lucien NEY, lycée de garçons d'Esch-Alzette.

Admission de nouveaux membres:

M^{lles} M. Foehr et M. Lamesch;

MM. P. Margue, P. Mousel et J. Turmes, professeurs;

MM. P. Foehr, P. Minden, J.-P. Oestreicher, V. Medinger, G. Schaber, E. Schalbar, J. V. Storck, prof.-répétiteurs;

MM. J.-P. Meisch et C. Polfer, professeurs de culture physique.

Question des Traitements

«Les votes du 4 janvier 1951 ont sanctionné dans les carrières subordonnées à une formation universitaire un désarroi pire que celui qui existait avant la révision des traitements. Le déclassement qui frappe le Corps des professeurs depuis bientôt un an et demi a pris l'ampleur d'une discrimination qui, si elle se perpétuait menacerait sérieusement le recrutement de ceux à qui incombe la mission de former l'élite du pays. Mais cédon's la parole à M. le Ministre de l'Education nationale qui, dès le mois de mars 1951, au cours de la discussion du budget, a très nettement pris position dans les termes suivants:

«Il est un problème grave entre tous et que j'ai déjà signalé l'année passée à la même occasion: c'est le recrutement de nos professeurs qui est sérieusement menacé depuis des années, non en quantité, mais en qualité. L'idéalisme diminue dans les rangs de notre jeunesse. Les vocations qui résistent à tout calcul et à toute tentation de carrière se font de plus en plus rares. Et l'on sait que le professorat est une des carrières universitaires les plus difficiles à atteindre, et les plus mal rémunérées; la plus stationnaire aussi en fait d'avancement. Le vote du 4 janvier 1951 a encore aggravé le déséquilibre qui existait entre les carrières universitaires. Il faut s'attendre à une aggravation de la

« crise de recrutement dans laquelle le professorat se débat depuis des années. La Chambre qui est responsable de la nouvelle situation semble avoir conscience de ses responsabilités, puisqu'elle a pris elle-même l'initiative d'une proposition de loi réparatrice, ce qui me dispense d'insister sur la question. Je tiens cependant à souligner toute la gravité des conséquences d'une situation franchement inique et en même temps périlleuse pour le pays; si le niveau des professeurs baisse, le niveau de notre enseignement secondaire baissera à son tour et c'est le pays qui en pâtira. »
(Discours à la Chambre des Députés, séance du 13 mars 1951)

Répondant aux orateurs qui avaient défendu notre cause lors des débats budgétaires de 1952, M. Frieden s'exprima de la façon suivante:

« Depuis plus d'un demi-siècle le professorat a dû se débattre contre le déclassement. En 1945 enfin, le Gouvernement a réalisé un classement plus ou moins équitable de ce corps. Et en 1948 la Chambre a consacré la situation. En 1950 un premier vote de la Chambre l'a confirmée. Mais, par une volte-face mystérieuse, au second vote la Chambre a renié sa première décision, et sans crier gare, sans aucune tentative d'explication ou de justification, une majorité passagère s'est constituée pour renverser une situation que le Gouvernement a voulu maintenir.

« Il ne m'appartient pas de juger ce vote; avec l'hon. M. Koenig j'admets que la magistrature doit conserver sa situation, mais ce qui nous semble inadmissible, parce que franchement inique, c'est l'oubli où on a laissé le corps des professeurs qui, dans des conditions identiques de formation et de nomination, se trouve placé dans des conditions de rémunération et d'avancement absolument inégales, cruellement désavantageuses.

« Les professeurs ont ressenti le vote de la Chambre comme une véritable provocation. Les uns réagissent par la révolte intime; les autres par la résignation muette, amère et désabusée.

« Il n'est pire attitude que celle d'un corps de fonctionnaires qui ne croient plus en la justice et l'équité des pouvoirs publics.

« Cette attitude est surtout dangereuse quand elle affecte un corps appelé, jour par jour, à travailler, à penser, sentir parler devant la jeunesse.

« J'ai entendu, et dans le secret de la conversation toute intime, des professeurs des plus intelligents, des plus savants et des plus sérieux, tenir des propos qui m'ont effrayé par leur scepticisme à l'endroit des pouvoirs publics. » . . .

Dès la publication de la loi du 16 janvier 1951 on s'est rendu compte un peu partout qu'on ne saurait maintenir dans le cadre

des fonctionnaires dont on exige des études universitaires et des grades supérieurs, dont la formation est identique d'un bout à l'autre, une discrimination d'une ampleur aussi arlarmanche. M. le Député P. Grégoire, d'accord avec un groupe de députés, déposa en février 1951 un projet de loi tendant à rétablir la situation de 1948.

Entretemps tous les partis de la Chambre se sont déclaré prêts à opérer le redressement nécessaire et le programme du Gouvernement prévoit la péréquation. Le corps des professeurs est convaincu que les promesses qui lui ont été prodiguées seront tenues dans un bref délai.

DISTINCTIONS HONORIFIQUES

Par arrêtés grand-ducaux du 22 janvier 1951, les grades suivants dans l'Ordre de la Couronne de Chêne ont été conférés à des membres du personnel enseignant de l'enseignement secondaire:

grade de Commandeur:

M. COMES Isidore, prof. hon. du Lycée classique d'Echternach, président de la section de linguistique, de folklore et de toponymie de l'Institut grand-ducal; M. FABER Gustave, dir. hon. du Lycée de garçons, Luxembourg; M. KOPPES Jean, prof. hon. de l'Athénée de Luxembourg, président de la section des sciences de l'Institut grand-ducal; M. MANTERNACH J.-P., dir. hon. du Lycée de garçons d'Esch-sur-Alzette, président du conseil d'administration de l'exposition «Le Luxembourg au Travail»; M. OSTER Edouard, directeur hon. du Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. STEFFES Pierre, prof. hon. du Lycée classique de Diekirch, Betzdorf; M. WAGNER Joseph, dir. hon. de l'Athénée de Luxembourg.

grade d'Officier:

M. BECKER Charles, prof. hon. du Lycée classique d'Echternach; M^{lle} BEFFORT Anne, prof. hon. du Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. DUPONG J.-P., prof. hon. de l'Athénée, Luxembourg; M. FELTES Jean, prof. hon. du Lycée de garçons, Luxembourg; M. HESS Joseph, prof. à l'Athénée, Luxembourg, vice-président de la section de lin-

guistique, de folklore et de toponymie de l'Institut grand-ducal; M. KLAESS Pierre, prof. hon. de l'Athénée, Luxembourg; M. MEYERS-COGNIOUL Joseph, prof. à l'Athénée de Luxembourg; M. NEIERS Nic., prof. hon. de l'Athénée, Luxembourg; M. OSTER Auguste, prof. hon. du Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. PIERRET Edouard, prof. hon. de l'Ecole Normale d'Instituteurs, Luxembourg; M. REICHLING Charles, prof. hon. de sciences commerciales du Lycée de garçons, Esch-Alzette; M. SCHROEDER Emile, prof. hon. de l'Athénée de Luxembourg; M. SELM, professeur au Lycée classique d'Echternach; M. STEIN Antoine, prof. au Lycée de Garçons, Luxembourg; M. STUMPER Oscar, prof. à l'Athénée de Luxembourg; M. THILL J.-P., prof. hon. du Lycée de garçons de Luxembourg; M. WIRION Edmond, prof. hon. du Lycée de garçons de Luxembourg; M. WOLTER Nicolas, prof. hon. du Lycée de garçons de Luxembourg.

grade de Chevalier:

M. ALTMAN J.-B., prof. à l'Athénée, Luxembourg; M. ASSA J.-P., prof. au Lycée classique de Diekirch; M. BIERMANN Pierre, prof. à l'Athénée, Luxembourg; M. BODE Armand, directeur du Lycée classique de Diekirch; M. DELLERE Michel, Professeur au Lycée classique, Echternach; D. DUPONT Hippolyte, prof. au Lycée classique Echternach; M. GILLEN N.-J., prof. au Lycée de garçons, Luxembourg; M. GLATZ Félix, prof. de dessin au Lycée de garçons, Luxembourg; M. GOERGEN Mathias, prof. au Lycée classique, Diekirch; M. KOEMPTGEN Nicolas, prof. à l'Athénée de Luxembourg; M. LUDOVICY Ernest, prof. à l'Athénée de Luxembourg, secrétaire de la section de linguistique, de folklore et de toponymie de l'Institut grand-ducal, Luxembourg; M^{lle} METZLER Marie, prof. au Lycée de jeunes filles Esch-Alzette; M. MULLER Joseph, prof. au Lycée classique, Diekirch; M^{lle} PALGEN Hélène, prof. au Lycée de jeunes filles, présidente de la Commission du dictionnaire luxembourgeois, Luxembourg; Mme PETIT-BIVER Marguerite, prof. au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. PETIT Nic.-Robert, professeur au Lycée de Garçons, Luxembourg; M. REIMEN Bernard, prof. au Lycée classique Echternach; M. SCHAULS J.-P., prof. au Lycée classique, Diekirch; M. SCHLIM Eugène, prof. au Lycée classique, Diekirch; M. SCHNEIDER François, prof. à l'Athénée, Luxembourg; M. THIBEAU J.-P., prof. au Lycée classique, Diekirch; la dame THOMÉ Sr. Suzanne,

prof. à l'École Normale d'Institutrices, Luxembourg; M. ZANEN Paul, prof. au Lycée classique, Diekirch.

Par arrêtés grand-ducaux du 21 janvier 1952, les grades suivants dans l'Ordre de la Couronne de Chêne ont été conférés aux membres du personnel enseignant de l'enseignement secondaire ci-après dénommés:

grade de Commandeur:

M. LIMPACH Jean, directeur hon. du Lycée classique, Echternach; M. MERTEN Jos., directeur hon. du Lycée classique, Diekirch; M. STEIN J.-P., directeur de l'Athénée, Luxembourg; M. THIBEAU André-Paul, directeur du Lycée de garçons, Luxembourg;

grade d'Officier:

M. HEIN Nicolas, prof. hon. de l'Athénée, Luxembourg; M. MOHRMANN Robert, prof. hon. du Lycée de garçons, Luxembourg; M. MULLER Pierre, prof. hon. du Lycée de garçons, Luxembourg; M. RIPPINGER François, prof. hon. de l'Athénée, Luxembourg; M. SCHMIT Jean-François, prof. hon. de l'Athénée, Luxembourg;

grade de Chevalier:

M. AREND Alphonse, prof. au Lycée de garçons, Luxembourg; M^{lle} BERG Hélène, prof. au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; la dame BERGEM, Sr. Lucie, prof. à l'École Normale d'Institutrices, Luxembourg; M. BISDORFF Joseph, prof. au Lycée de garçons, Luxembourg, directeur ff. de l'École d'Artisans de l'Etat; M^{me} GOERGEN-JACOBY Aline, prof. au Lycée de jeunes filles, Esch-Alzette; M. IRRTHUM Camille, prof. au Lycée de garçons, Luxembourg; M^{lle} KIEFFER Louise, prof. au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. KOCH Henri, directeur du Lycée de garçons, Esch-Alzette; M. LACAF Joseph, prof. au Lycée classique de Diekirch; M^{lle} LEYDENBACH Marianne, prof. au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. NIMAX Arnould, prof. à l'Athénée, Luxembourg; M. SCHAAF René, prof. à l'Athénée, Luxembourg; M. SCHAEFFER Nic., prof. au Lycée classique, Echternach; M. STIEFER Pierre, prof. au Lycée de garçons, Esch-Alzette; M. THILL Henri, prof. au Lycée de garçons, Luxembourg; M. THOME Joseph, prof. au Lycée classique Echternach; M. WAGNER Mathias, prof.

au Lycée classique, Diekirch; M. WAMPACH Edmond, prof. à l'Athénée, Luxembourg; M. WENGLER Emile, prof. au Lycée de garçons, Luxembourg; M. WINTER Nicolas, prof. au Lycée classique, Diekirch; M. WOLTER Léon, prof. au Lycée de garçons, Luxembourg; M. ZIGER Robert, prof. au Lycée classique, Echternach.

S O M M A I R E

Introduction

Nos lycées au service de l'idée internationale

L'utilisation pédagogique et politique d'une utopie	Pierre Frieden	5
La littérature française, littérature universaliste	Alph. Arend	9
Quelques principes de l'UNESCO et la lecture des auteurs français de notre programme	Edmond Reuter	12
Education For International Understanding In The English Course	René Schaaf	20
Der Friedensgedanke im Deutschunterricht	Pierre Heinen	30
Priam aux Pieds d'Achille	Ern. Ludovicy	41
La doctrine chrétienne au service de la compré- hension internationale	Ed. Kinnen	43
La compréhension internationale et l'enseignement de l'histoire	Paul Margue	48
Le Sport, facteur de la Fraternité Mondiale ...	Aimé Knepper	53

Propositions et Suggestions

La rédaction mathématique	Lucien Kieffer	55
Réflexions sur l'enseignement des mathématiques au cycle inférieur des Lycées de jeunes filles ...	Marcel Michels	60
Le rapport et l'exposé en II ^e	Marcel Gerard	66
Schule und Freizeitgestaltung	Léon Bollendorf	68
Anthologien Luxemburger Dichtung	Léopold Hoffmann	73

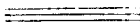
Enseignement secondaire et supérieur

Données statistiques	Jos. Wagener	75
----------------------	--------------	----

Nos Morts

J.-P. Franck, par	Tony Bourg	97
-------------------------	------------	----

Albert Kasel, par	Pierre Elcheroth	100
Jacques Noesen, par	Marie Metzler	103
Nikolaus Welter, par	Ernest Bisdorff	105
Joseph Schmitz, par	Ben Molitor	112
Nicolas Didier, par	Alphonse Sprunck	114
André Thyès, par	J. Feltes	116
 Les dissertations des jeunes professeurs		
1950 et 1951		120
 Nos professeurs à l'Étranger		
L'éducation générale et libérale dans les collèges		
américains	Emile Pier	138
Impressions du Congrès de la F.I.P.E.S.O. ...	Nic. Margue	141
Congrès à Hyères, 30 juillet au 4 août 1951	E. Wengler	143
Rapport sur la Réunion du Bureau de la		
F.I.P.L.V. à Paris	Joseph Hess	145
Chez les professeurs de langues vivantes	E. Ludovicy	147
 Activité internationale de nos professeurs		149
 Cronique de l'Association		158
Distinctions Honorifiques		159
Question des Traitements		161



E R R A T A

- p. 2, Comité de rédaction, ajouter: Marcel Engel
- p. 4, l. 13: nos **enseignants**
l. 14: après «vieilles» ajouter: traditions
- p. 7, l. 10: instincts
l. 16: **exhale**
l. 18: **violente**
l. 19: irritant et nauséabond
- p. 12, l. 3: roumain
l. 25: Il semble
- p. 14, l. 17: français
l. 24: conscientias
- p. 15, l. 1: Gérard
- p. 16, l. 23: **du**
l. 24: **excellente**
l. 37: **mutuellement**
l. 41: **est**
- p. 17, l. 14: **apitoyé**
- p. 18, l. 1: révolutionnaire
- p. 30, l. 21: geschützten
- p. 31, l. 4: imprimis
- p. 33, l. 14: auf
- p. 37, l. 3: und ein ahnungsloses
l. 22: **Argwohn**
- p. 38, 2. 5: ernten
avant-dernière l.: Barbaren
- p. 40, l. 32: Konflikte
- p. 42, l. 5: Chateaubriand
l. 14: maturité
- p. 43, titre, 2^el.: compréhension
- p. 44, l. 18: apportée
l. 33: majeure
l. 40: desséchées
- p. 46, l. 16: vraie
l. 37: d'aujourd'hui
- p. 48, titre: compréhension
- p. 49, l. 10: anachronismes
- p. 51, l. 36: exercices
- p. 53, l. 26: importants
- p. 57, l. 25: hasarderai-je de citer
- p. 62, l. 34: mathématiques
- p. 71, l. 19: selbst
- p. 99, l. 14: rafraichit
- p. 101, l. 13: moderne
- p. 103, l. 1: poursuit
l. 4: famille
- p. 104, l. 8: réflexions
- p. 105, avant-dernière l.: verherrlichen
- p. 109, l. 16: unmittelbarer
- p. 110, l. 31: ihrer
- p. 113, l. 5: se rassérénait
- p. 115, l. 8: de nombreux
l. 11: Anhalt
- p. 117, l. 20: l'homogénéité
l. 24: inoubliables
- p. 119, l. 6: capable
l. 9: oublierons
- p. 124, l. 24: ont
- p. 125, l. 2: La Réforme
- p. 127, l. 17: Arbeitsunterrichtes
l. 20: L'Ascension l'Innocence
l. 33: Crucifié
- p. 128, l. 18: Oestreicher
- p. 129, l. 8: Valentine
l. 11: Aperçu
- p. 130, l. 13: Gertrud
l. 20: theoretisch
l. 26: propédeutique
- p. 132, l. 2: eines
- p. 135, l. 5: a deux parties
- p. 137, l. 5: gymnastique
- p. 138, l. 12: les ²/₃
- p. 143, l. 12: d'autres
- p. 158, l. 18: qu'il a rendu
- p. 161, l. 10: seront tenues
l. 29: Wagener Joseph
- p. 166: Chronique de l'Association
Question des Traitements, p. 159
Distinctions Honorifiques, p. 161