

JOURNAL
DES
PROFESSEURS



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

N° 41 — Juin 1954

JOURNAL

DES

PROFESSEURS



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

N° 41 — Juin 1954

Réformes

En 1939, un projet de réforme de l'enseignement secondaire était en passe d'être soumis au législateur. Il prévoyait des modifications de structure importantes dont la plupart ne sont pas réalisées aujourd'hui. Certaines d'entre elles ont été remises sur le chantier, d'autres ont trouvé après la guerre un climat peu favorable et ont été mises en veilleuse. Devant la multiplicité des problèmes à résoudre et en présence d'une situation entièrement nouvelle après la Libération, le Gouvernement, au lieu de reprendre intégralement le projet de 1939, a jugé préférable de procéder par étapes et d'opérer des modifications successives devant répondre aux besoins les plus immédiats. Cette façon de procéder est sans nul doute plus recommandable que celle des réformes trop radicales réalisées à la hâte et condamnées à être annulées après peu de temps.

Le présent cahier, comme les précédents, se borne donc à faire quelques suggestions qui valent la peine d'être retenues. Il est cependant une question qui, tôt ou tard, devra former la matière d'un débat auquel on ne saurait se dérober: celle de savoir quel rôle une future réglementation attribuera à l'enseignement secondaire. Devant les exigences croissantes tendant

à une spécialisation toujours plus poussée il conviendra de s'entendre, à la lumière des données actuelles du problème, sur la part que l'enseignement secondaire consacrerà à la formation du spécialiste et celle qu'il réservera à la formation de l'homme.

E. W.



CONSTATATIONS ET SUGGESTIONS

Repos dominical

Les dimanches des élèves sont aujourd'hui moins austères, moins réglementés qu'ils ne l'ont été autrefois. Ils commençaient alors, ces jours de repos obligatoires, par la messe qui se plaçait de huit à neuf heures, ils continuaient par l'étude du matin qui durait de dix à midi et ils se terminaient par l'étude du soir de cinq à sept. Depuis lors il y a eu détente, surtout pour le dimanche, dans le régime scolaire et il ne s'en est point suivi malheur et mort pour les lettres et les sciences. Non cependant que le jour d'oisiveté officiel, s'il y a eu relâchement de la surveillance scolaire, soit devenu pour les lycéens un jour de quiétude absolue, sans tracasserie aucune, à l'instar de celui dont jouissent leurs aînés. Le lundi est là, projetant l'ombre de ses interrogations menaçantes, et si jeunes et frêles soient-ils, ils doivent faire leurs préparations pour les six leçons du lendemain. Je ne proposerai pourtant pas, dans un accès de mollesse coupable, de les exempter de ces efforts-là. Mais il me paraît déplacé que le professeur, par amour de la prospérité de sa branche, se plaise à faire le lundi ses devoirs en classe, qu'il juge que le dimanche est là pour que les jeunes puissent s'emplier à l'aise de choses, de règles et de mots compliqués, en vue d'une épreuve décisive. Clémence, s'il vous plaît ! Ne fixons pas au lundi un devoir en classe qui vaudra à nos élèves un sombre dimanche. Il se peut que les plus consciencieux aient derrière eux, le samedi soir, quarante-huit heures de travail hebdomadaire. N'est-il pas bon qu'ils puissent se la couler douce un jour, tout comme les adultes ? Dieu même, dit la Bible, malgré sa toute-puissance, avait besoin de se détendre amplement, après six journées d'efforts.

Conseillers de lecture

Certains de nos professeurs qui, en dehors de leurs cours, prennent soin des bibliothèques des élèves, font preuve d'un esprit de dévouement exemplaire. Les autorités, peu généreuses en l'occurrence, les déchargent de deux heures par semaine, chiche dédommagement pour les heures nombreuses qu'ils

passent à choisir judicieusement les livres, à les recommander, à les classer, à les distribuer et parfois à les réclamer. Des catalogues récemment parus font preuve de l'intelligence, de la science et de la patience de ceux qui les ont élaborés. Des professeurs aussi versés dans l'art du bibliothécaire seraient faits, ce me semble, pour occuper un poste qui n'existe pas encore à nos lycées et qui servirait beaucoup les élèves : celui de conseiller de lecture. Ils seraient complètement ou du moins amplement déchargés de cours, ils s'occuperaient en premier lieu de la lecture des élèves, ils leur indiqueraient pour chaque livre ce à quoi ils doivent prêter une attention spéciale, ils leur apprendraient dans des séances spéciales, introduites dans les horaires, à faire un travail basé sur des notes judicieuses, tout cela en collaboration avec les titulaires des différents cours et en tenant compte des qualités et des défauts de chaque lycée. Il faudrait sans doute, si l'on s'avisait de créer ce poste, installer auparavant dans chaque lycée une salle de lecture attenante à la bibliothèque des élèves. Nous espérons que ces salles de lecture sont prévues dans les plans des bâtiments scolaires qui sont en train d'être construits ou qui vont l'être prochainement, si les rumeurs disent vrai. On crée, par les temps qui courent, plus d'un poste nouveau. Pourquoi n'aurions-nous pas un jour un conseiller de lecture à chaque lycée, qui servirait les jeunes autant que ceux qui font les cours traditionnels ?

Tolérances

Au temps de la grande révolte contre le fanatisme grammatical, le 26 février 1901, le ministre français Georges Leygues, pour simplifier l'enseignement de la syntaxe française, fit paraître le fameux arrêté des Tolérances. Ferdinand Brunot en fut enthousiasmé à un point tel qu'il voulait voir affichées ces licences officielles à côté de la Déclaration des Droits de l'Homme. Elles furent introduites chez nous par une instruction ministérielle du 18 mars 1901 adressée aux directeurs et qui ordonne ce qui suit : « A partir du trimestre prochain cette réforme sera également introduite dans nos établissements d'enseignement moyen. Vous voudrez bien veiller à ce que l'enseignement de la langue française à l'établissement confié à votre garde soit débarrassé au plus tôt de ces complications qui ne servent à rien, ni pour la lecture des textes ni ni pour la formation de l'esprit et le développement de la réflexion. »

Il y aurait sans doute possibilité d'écrire de longues pages sur le pour et le contre du décret de 1901, sur les causes qui

l'ont empêché de produire les effets qu'attendaient ses promoteurs. Je ne le ferai pas; il me suffit de soulever une question de droit. Le décret de 1901, qu'en règle générale nous négligeons en classe et dans les examens, n'a pas été aboli jusqu'à présent et il est permis de l'appliquer, écrit H. Yvon dans les Humanités, mars 1953. « devrait-on passer pour un ignorant aux yeux de l'employé des Postes auquel on présente une formule de mandat sur laquelle figure une somme de trois cents quatre-vingts-cinq francs ». Les tolérances de Leygues, du moins selon la loi, continuent à être admises, en France et en Belgique, dans les examens dépendant du Ministère de l'Instruction publique. L'arrêté de 1901 de Monsieur le Directeur général Mongenast n'a jamais été rapporté. Quelle que soit l'opinion que l'on ait sur les tolérances que l'usage a manqué d'enregistrer, une question se pose à tout enseignant : L'élève qui suit Leygues et Mongenast, a-t-il, du point de vue juridique, raison ou le professeur qui lui retranche ? Sommes-nous en accord avec le droit quand nous faisons échouer un élève à la fin de l'année parce qu'il a trébuché sur des règles qui, par une instruction ministérielle non rapportée, ont été qualifiées « de complications qui ne servent à rien » ?

Une décision officielle me paraît nécessaire. Elle l'est d'autant plus qu'en bas de telle ou telle page de la grammaire de M. Gødert surgit une remarque inspirée de l'édit de Leygues : « Il y a tolérance dans les examens » (genre de délice, orgue, etc., participe suivi de l'infinitif, pluriel de vingt et de cent . . .). Que le gouvernement fasse toute la lumière pour assurer l'uniformité de la correction !

Différences

En général nous avons l'habitude de contrôler les connaissances grammaticales françaises des garçons des classes inférieures par des thèmes plus ou moins hérissés de dangers. Nous ne recourons guère aux exercices directs dans les devoirs en classe, dans les compositions de fin de trimestre et de fin d'année. A l'examen de passage le thème est la seule pierre de touche des qualités du jeune grammairien. Or, différence étrange, le manuel officiel de grammaire française est bien plus riche en exercices directs qu'en thèmes. Il en résulte qu'il y a de l'absurdité dans notre comportement pédagogique : dans les leçons que nous faisons nous agissons comme si la méthode directe assurait le mieux le salut du français; dans les devoirs, dans les examens, dont sort le bien ou le mal des élèves, nous chantons en chœur palinodie et nous agissons comme si rien ne

valait la méthode indirecte. « Il n'y a point d'homme plus différent d'un autre que de soi-même dans les divers temps », a écrit Pascal. Les pédagogues ne paraissent pas faire exception à la règle. D'ailleurs, puisqu'il y va de différences, quelles sont les considérations spéciales qui font qu'en français les garçons ont un thème et les jeunes filles une dictée grammaticale à l'examen de passage ? L'un serait-il un test pour sexe fort et l'autre un test pour sexe faible ?

Ecrivains-philosophes et pédagogie

Nul pays ne fait autant que la France honneur à la littérature. Le fait a frappé beaucoup deux Allemands, Ernst Robert Curtius et Friedrich Sieburg, qui en ont parlé longuement dans leurs études de l'esprit français. Notre voisine, malgré les tourmentes qui se sont abattues sur elle, ne paraît pas avoir changé de goût et d'amour. Je viens de le constater en lisant dans les Mémoires et Documents scolaires, Nouvelle série, N° 4, une circulaire du 29 septembre 1952, qui définit les buts de l'Enseignement du second degré.

Ebranlement des valeurs, humanisme tragique, aventure, situation, engagement surgissent dans ce texte officiel comme ils surgissent dans les essais, dans les romans des écrivains-philosophes contemporains. Malraux est même spécialement honoré : « la volonté de conscience » et « la volonté de découverte », ces deux valeurs européennes qu'il a distinguées dans une conférence faite à l'Unesco, apparaissent comme des points de départ de la pédagogie nouvelle. Valéry enfin est cité pour confirmer que le passage du savoir au pouvoir, du rationnel à l'opérationnel est nécessaire dans les écoles. La France, on le voit, n'a pas trop changé depuis le temps où Victor Hugo a dit que « la littérature est la civilisation ».

Tony BOURG

Les directives méthodologiques de nos programmes

L'année passée, je terminais ainsi un article de notre Journal : «Les professeurs ont, pour s'orienter, une riche littérature pédagogique, y compris les instructions très larges (et cependant toujours discutées) de nos grands voisins. Mon idée reste qu'il faut accorder autant de liberté, autant de confiance, et par là autant de responsabilité que possible au professeur. Si l'on tient donc à faire des instructions, qu'on les fasse très larges, très compréhensives, mais alors je n'en vois plus très bien la nécessité. Ne suffit-il pas de mettre le jeune professeur en garde contre les fautes évidentes qu'il est tenté de faire, quitte à lui accorder dans la suite toute la confiance que peut exiger un adulte qui se sent responsable de son travail ? »

Je voyais donc en de pareilles instructions un danger pour notre liberté si restreinte déjà par la minutieuse précision de nos programmes. Je craignais que l'initiative personnelle ne fût limitée et l'avenir engagé; car des instructions une fois données peuvent avoir la vie dure. Je me rappelais une lutte acharnée que nos collègues français des langues vivantes soutenaient naguère contre des inspecteurs qui imposaient la stricte application de certaines directives que bien des professeurs, parmi les meilleurs et les plus expérimentés, refusaient de suivre; or, une mauvaise cote d'un inspecteur peut avoir, en France, les plus graves conséquences pour la carrière ultérieure d'un professeur. Cette situation ne risque pas de se produire chez nous; elle prouve cependant qu'il est dangereux d'imposer des directives étroites que de bons esprits, avec des raisons fort valables, peuvent refuser d'appliquer.

Je me disais aussi que, si beaucoup de nos professeurs ont une formation très solide dans la matière qu'ils enseignent et un intérêt très vif pour leurs classes (intérêt qu'ils trahissent parfois malgré eux), il y en a peu que les questions de pédagogie passionnent. Est-ce un bien ou un mal ? C'est un fait, en tout cas. Rares sont ceux qui s'en occupent sinon pour s'acquitter d'une tâche imposée. La formation pratique que chacun acquiert pendant les années de stage et qu'il complète par une documentation théorique de source surtout étrangère semble suffire à la plupart des besoins, d'autant plus que sur des questions essentielles, les spécialistes eux-mêmes sont loin d'être d'accord entre eux. (Faut-il faire, en mathématiques, une large place aux méthodes intuitives ou recourir à peu près exclu-

sivement au raisonnement abstrait ? Enseignera-t-on la grammaire d'une manière inductive ou déductive, en langue connue ou dans la langue à apprendre ? Lira-t-on quelques textes à fond ou beaucoup de textes en survol ? Est-il raisonnable de faire des compromis, et dans quelle mesure ?) Nos propres hésitations ou divergences vont si loin que, tant au séminaire pédagogique qu'à l'examen pratique même, de violentes discussions entre les patrons ou les membres du jury laissent parfois d'heureux moments de répit aux candidats. Je n'y trouve rien que de très normal. Et je suis fermement persuadé (c'est un des rares articles de mon credo pédagogique) que tel professeur réussira mal avec une méthode qu'un autre manie brillamment, parce que, p. ex. sa tournure d'esprit est admirablement concrète et plonge dans la réalité vécue, tandis que celle de l'autre, plus abstraite se meut avec aisance dans les nuances et les rapports subtils des idées. L'un ne sera pas meilleur professeur que l'autre ; chacun devra trouver sa voie, tout en s'imposant le minimum de compensation indispensable pour éviter une rupture complète de l'équilibre nécessaire.

L'ensemble de ces considérations me rend un peu sceptique à l'égard de directives méthodologiques. Ce qui paraît nécessaire cependant, c'est une certaine coordination des efforts, là surtout où l'enseignement d'une branche passe (comme c'est trop souvent le cas) d'année en année en d'autres mains. Je reconnais aussi que, puisque les autres pays ont leurs directives, il peut être humiliant de s'entendre poser la question : « Et chez vous, que fait-on ? » sans avoir à montrer des textes précis. Enfin, notre situation particulière exige évidemment, dans certains cas, une adaptation spéciale des méthodes et des programmes, si bien que, pour les langues notamment, nous ne pouvons pas suivre sans plus les directives de nos voisins.

Reste alors un dilemme : Les instructions seront-elles précises et détaillées dans l'élaboration, impératives pour l'exécution — elles risqueront de provoquer des protestations, des situations fausses, des luttes comme en France ; seront-elles larges, tolérantes, limitées à des recommandations et à des suggestions : dans ce cas, elles risquent d'être vagues ou banales. Un professeur qui écrit dans une revue un article signé de son nom et qui n'engage que lui peut donner à ses idées une forme plus radicale, plus incisive et plus intransigeante, plus provocante même si vous voulez, avec l'idée de secouer la torpeur et d'appeler la contradiction ; il pourra prôner des idées insuffisamment expérimentées, mais intéressantes et dignes qu'on les discute — de toute évidence, des instructions officielles, dans notre petit milieu surtout, ne feront pas cela.

Elles sont là maintenant, ces instructions. Brèves, elles évitent plutôt les questions contestées et restent prudemment dans les suggestions générales. Elles ont d'ailleurs, ainsi que l'affirme une note, un caractère de recommandation et sont susceptibles de remaniements ultérieurs. L'un des dangers, le principal, se trouve ainsi fort heureusement évité : elles ne sont pas contraignantes, laissent aux professeurs la liberté nécessaire, n'entrent pas dans le détail des méthodes et n'engagent pas l'avenir.

Seraient-elles donc superflues ? Un professeur, après deux années de stage et x années d'enseignement, n'est-il pas censé en savoir un peu plus que ces quelques généralités ne lui en apprennent ? (Est-il même sûr qu'il les ait lues ?) J'hésite à me prononcer. Une idée générale et même banale, exprimée vigoureusement, arrive à nous secouer quand nous risquons de nous engourdir dans la routine. (Surveillez la prononciation des élèves ! Certes, on le savait ; mais on l'oublie parfois ; du moins on oublie d'y veiller avec le soin minutieux qui est constamment nécessaire.) Du reste, chacun des auteurs, par son style, par la prédominance de certaines préoccupations révèle une indéniable personnalité ; beaucoup de remarques, sans être impératives, constituent d'utiles suggestions.

Après quoi je me bornerai à un examen rapide des directives concernant nos trois langues vivantes. Elles donnent lieu à des comparaisons intéressantes.

Certains points de vue semblent solidement acquis : les méthodes actives (complétées, disent avec raison les instructions pour le français, par la méthode expositive dans les classes supérieures), la lutte contre l'à-peu-près et le laisser-aller tant pour la prononciation que pour la lecture, la récitation et l'expression écrite et verbale, la nécessité de faire beaucoup parler nos élèves, qui en ont tout particulièrement besoin. Il n'y a rien que de naturel à cela, et l'on serait tenté de dire que c'est si évident que toute recommandation en devient superflue, si on ne se rendait compte par soi-même à quel point on en peut arriver à négliger l'application quotidienne de ces évidences.

L'enseignement de la grammaire sera systématique, disent unanimement les rédacteurs des trois articles. (Pour l'anglais, ce sera le cas pour la révision seulement.) Mais nos programmes déjà exigent cet enseignement, vivement combattu (à tort, je crois) par bien des pédagogues étrangers. Il sera tantôt inductif et tantôt déductif, nous dit-on pour le français. C'est sans doute la sagesse même ; mais cela ne vous avance pas beaucoup.

Ni pour le français ni pour l'anglais, il n'est question d'exercices de traduction. Et cependant nos thèmes, purement grammaticaux, sont par excellence l'exercice redouté, décisif pour l'avancement des élèves. Est-ce oubli ou prudence ? On n'a pas touché à ce chapitre. Paradoxalement, c'est pour l'allemand seul qu'on mentionne, parmi d'autres exercices, des «versions». Pour le français et l'anglais, la lecture de nos instructions ferait croire que la traduction n'existe pas. Dieu sait si elle existe, et si elle doit être soigneusement préparée, en contradiction du reste avec l'esprit général de notre enseignement des langues, qui se veut direct.

Que l'enseignement soit « personnel et vécu », que les grandes valeurs littéraires, culturelles, morales, psychologiques et sociales ne soient pas négligées, et que les élèves ne quittent pas l'enseignement secondaire sans avoir acquis quelques notions générales sur l'évolution des littératures, voilà ce que demande chacun de trois textes. Pour l'allemand on va jusqu'à recommander un manuel d'histoire de la littérature, alors que la tendance dominante, à l'étranger, serait plutôt d'écarter ces manuels. Mais le danger n'en est que là où les appréciations qu'ils donnent seraient apprises et admises comme parole d'évangile, alors qu'ils peuvent fort bien rendre service comme répertoires de faits, de noms et de dates. Pour l'anglais, on se contente de « quelques notions sommaires sur tel ou tel auteur et son œuvre. »

Le choix des textes et leur groupement par centres d'intérêt intéresse tout particulièrement l'auteur des instructions pour le français. Tant pour les idées que pour le vocabulaire, il semble que de pareils groupements (très libres) s'imposent. Seront-ils chronologiques dans les classes supérieures, où groupera-t-on là encore les textes par problèmes, ou par affinités et oppositions de styles et de genres ? Les directives laissent toute liberté. Pour l'allemand, on recommande de lire dès les classes inférieures des textes essentiellement littéraires (alors que pour le français on met en garde, pour ces classes-là, contre les textes trop littéraires ; et cela s'explique fort bien). Pour les classes supérieures, on conseille de ne pas trop s'attarder sur les textes classiques, d'éviter surtout les exercices stériles tels que schémas, définitions, classifications, structures (mais comment faire pour y échapper totalement sans patauger dans le vague ?) et de répondre aussi aux besoins d'actualité des élèves.

Rien, dans les trois directives, sur le détail d'une leçon d'explication, cela même qui, dans les instructions étrangères, est une des pièces maîtresses. On sait avec quel soin p. ex.

les Français ont élaboré des méthodes d'analyse. Je suis heureux cependant qu'on se soit abstenu de réglementer cela : la nature de chaque texte, le tempérament de chaque professeur, les besoins de chaque classe suggéreront des solutions chaque fois nouvelles; on peut fort bien faire de temps en temps l'explication exhaustive d'un texte pour habituer les élèves à la précision que cet exercice exige, et en étudier d'autres plus rapidement, peut-être d'un seul point de vue, la compréhension générale du texte étant toutefois la condition nécessaire.

Ne perdons pas contact avec la vie ! Evitons dans nos lectures, dans nos explications, dans nos sujets de rédaction un excès d'abstraction ! Pour le français, on signale cependant la nécessité d'arriver progressivement à « la culture des idées abstraites », pour l'anglais, on vise au « clear thinking ». Sans doute un enseignement qui perd pied conduit à l'horrible production à vide de formules abstraites mal digérées et souvent insensées; d'autre part, le professeur qui néglige d'amener progressivement ses élèves à se dégager du concret manque aux obligations d'une formation générale et humaniste. Chacun devra trouver le dosage nécessaire par l'expérience et la réflexion.

Les instructions du français ne se prononcent pas sur les sujets, la préparation en classe et la correction des travaux de rédaction. Pour l'anglais, il y a la recommandation de choisir les sujets pour autant que possible dans les textes étudiés en classe et d'éviter ainsi des sujets trop abstraits ou trop peu familiers aux élèves. Pour l'allemand, il y a un peu plus de détails : « Les rédactions dites d'invention et d'imagination (Erlebnisaufsätze) seront réduites au minimum surtout dans les deux classes inférieures. » (Tous les collègues seraient-ils d'accord ? Cela m'étonnerait.) Pour les classes supérieures, il y a une salutaire mise en garde contre l'abstraction et la fausse rhétorique (encore qu'il ne faille pas condamner toute abstraction).

Dans l'ensemble, ces instructions ne donnent guère lieu à de graves contestations. Personne, je pense, ne désapprouve la lutte contre l'à-peu-près, le laisser-aller, l'imprécision de la pensée et de l'expression, ni l'effort pour obtenir le contact avec la vie et pour procurer de grandes vues d'ensemble.

Quelques points plus discutables ont été signalés en passant. Mais ce qui frappe avant tout, c'est qu'on a plutôt éludé les difficultés : la question des thèmes et de leur préparation dans un enseignement qui se veut direct, celle des méthodes dans l'explication des auteurs; la tenue des cahiers, les sujets, la préparation et la correction des devoirs. Beaucoup de latitude en général (ainsi, pour la grammaire française on em-

ploiera une méthode tantôt inductive, tantôt déductive; pour le groupement des textes dans les classes supérieures on pourra procéder chronologiquement ou bien ordonner par problèmes, affinités ou oppositions de style ou de genres, etc.; pour l'allemand, les instructions recommandent du moins une entente entre professeurs des trois classes supérieures pour assurer la continuité). Rien là qui restreigne sérieusement la liberté du professeur; le danger serait plutôt que ces instructions n'aient pas grand-chose à lui apprendre. Mais peut-être lui rappelleront-elles à propos quelques exigences fondamentales, tout en lui suggérant discrètement quelques préoccupations essentielles de leurs auteurs.

Pour l'histoire on constate à peu près les même chose : une mise en garde contre l'excès d'abstraction, les mots mal compris, les notions vagues; une navigation prudente et sage entre les écueils opposés de l'encyclopédisme et de l'information insuffisante (mais chaque professeur fera la navigation à ses risques et périls), une conclusion enfin qui abandonne l'essentiel à la personnalité du professeur : « le tout est affaire de dosage et de tact. »

Ernest LUDOVICY.

P. S. — Ces remarques ont été faites sur les instructions de 1953. Les Horaires et Programmes de 1954, qui paraissent au moment même où cet article est mis sous presse, présentent, pour le français, un texte remanié et enrichi de nuances précieuses.

E. L.

Nécessité de l'orientation scolaire

Depuis plusieurs années on constate que le nombre des élèves qui ne sont pas faits pour l'enseignement moyen théorique et qui sont poussés quand même à y entrer et à y rester va en augmentant. Dans les classes fortement peuplées de nos lycées les élèves médiocres ou franchement mauvais barrent la route aux mieux doués et s'attachent comme des freins au travail normal, tout en causant un surplus de soucis et d'efforts au personnel enseignant. Comme le nombre des redoublants est assez élevé et que parfois ils redoublent plusieurs classes de suite (au lieu de choisir un autre genre d'études), la différence d'âge se fait sentir de plus en plus en ce sens que les élèves âgés au milieu de camarades plus jeunes gênent la bonne marche des études de la classe.

D'autre part certains élèves sont éliminés après avoir échoué deux fois dans la même classe. Alors larmes des victimes, grands cris des parents, haro sur école et professeurs. Parfois les parents se font des reproches : Pourquoi n'avons-nous pas pris des mesures à temps ? Et ils se demandent avec anxiété : Que faire de notre enfant ? il est trop tard pour changer d'études. Le garçon sera un raté et un être mécontent et malheureux.

Si en redoublant la classe et la chance aidant l'élève réussit quand même à décrocher le diplôme de fin d'études si envié, il grossit le nombre des demi-intellectuels, des demi-savants à la recherche d'une place de bureau qui doit rapporter gros.

Sans doute il aurait mieux valu orienter de tels individus vers des études plus pratiques.

D'un autre côté, un certain nombre d'enfants doués et capables de faire des études théoriques et intellectuelles avec grand succès souvent n'y peuvent accéder pour des raisons financières.

Comment remédier à cet état de choses ? L'orientation scolaire nous montre peut-être une issue.

Toute orientation scolaire doit avoir pour but le plein développement des aptitudes de l'enfant et son bonheur futur. Or la véritable orientation trouve de grandes difficultés dans les traditions et les préjugés de famille. Ce sont souvent les parents qui choisissent la profession des enfants sans tenir compte de leurs aptitudes. Souvent le fils hérite tout simplement du métier du père. Telle mère prudente veut caser son fils dans une profession de sécurité. Tel employé ambitieux veut faire de son fils un professeur, un juriste ou un médecin. Beau-

coup d'élèves médiocres, fils à papa ou fils uniques, sont poussés à terminer coûte que coûte un enseignement qui mène aux carrières intellectuelles et libérales dont l'attraction est toujours plus puissante, tandis que les professions manuelles sont dépréciées. Et ce serait une grave injure que de proposer à un fils de fonctionnaire ou d'employé d'échanger le lycée classique contre l'école d'artisans.

Et pourtant, c'est un fait que les carrières intellectuelles sont fortement remplies et même surpeuplées et qu'il est impossible qu'elles puissent absorber tous les candidats en voie de formation.

Toutes ces considérations montrent qu'il est nécessaire d'organiser l'orientation scolaire. Il est vrai que l'enseignement primaire en connaît déjà un faible début. En effet, au sujet de chaque élève restant dans le primaire après la sixième année d'étude, l'instituteur est obligé de dresser une fiche scolaire renseignant sur ses aptitudes. Mais que deviennent ces fiches à la fin de l'année ? A quelles conséquences mènent-elles ?

Pour le secondaire, il n'existe rien du tout en fait d'orientation. L'absence de contact entre professeurs et parents est presque total. Parfois le contact s'établit, mais trop tard. Nous manquons de spécialistes en psychologie et d'orienteurs spécialisés. Pour autant que je sache, aucun institut officiel n'est à la disposition des parents pour l'orientation scolaire. Je ne veux pas parler de l'orientation professionnelle telle qu'elle est exercée par l'Office National du Travail. Une seule organisation privée offre aux parents ses faibles moyens et la possibilité de faire subir des tests aux enfants, d'établir des propositions à la suite. Pour le reste, en dehors des bons conseils que les professeurs peuvent bien donner à tel père ou telle mère dans les rares occasions où parents et professeurs se rencontrent, il n'y a pour toute orientation scolaire que le fameux consilium abeundi, qu'on donne à la fin du deuxième trimestre aux élèves très faibles et dont la formule se présente ainsi : La conférence des professeurs conseille aux parents de retirer l'élève de l'enseignement classique.

Il reste donc beaucoup à faire et à changer pour arriver à une véritable orientation scolaire et à des résultats positifs : Création d'un Institut spécialisé avec psychologues et orienteurs ; établissement de contacts entre professeurs, orienteurs et parents ; organisation plus souple de nos systèmes d'éducation. Alors seulement les parents se laisseront convaincre que le choix de l'école et des études ne doit pas dépendre de leur bon vouloir et de leurs désirs, mais des aptitudes de l'enfant.

L. BOLLENDORFF.

Une structure plus hardie du secondaire

Nul ne conteste la nécessité de réformer l'enseignement du second degré : sa structure, ses méthodes, ses programmes.

Deux faits dominent la situation actuelle. D'une part l'accroissement constant des effectifs du second degré ce qui est un fait de civilisation et traduit une exigence sociale confusément sentie par l'opinion publique : pour s'adapter à la civilisation actuelle, il faut un certain niveau de connaissances et de culture, qui dépasse celui du premier degré. La scolarité se prolonge ainsi spontanément au hasard du désir des familles.

Deuxième fait : la section moderne, en ses classes inférieures d'abord, devient un refuge de tous les éléments peu intéressants mais pour une raison ou une autre tenaces dans leur désir de rester. Conséquences immédiates : des paquets d'élèves sont retenus en VI^e, en V^e et en IV^e tandis que quelques infatigables réussissent à décrocher un certificat de fin d'études vers leur 25^e année.

Les élèves retenus, soumis au même programme avec les nouveaux admis perdent toute curiosité et émoussent rapidement une intelligence à peine éveillée, ils ne participent pas à l'effort commun et puisqu'ils sont nombreux ils constituent dans la classe une masse inerte, inexploitée. Erreur pédagogique — erreur sociale aussi; injustice envers les élèves médiocres ou mauvais-justice encore envers les bons éléments qui souffrent de ce poids mort que charrie le flot scolaire.

Que de valeurs inexploitées! que de terres non prospectées!

Or, si je compare les programmes (en français p. ex.) des deux sections (moderne et latine), je constate qu'ils sont identiques; que les élèves de la section moderne sont tenus à s'acquitter en six ans du même programme que leurs camarades de la section latine mettent sept ans à travailler. Et je ne suis pas seul à avoir remarqué que le thème de l'examen de passage moderne présente souvent plus de difficultés que celui de la section latine (moderne 3 années d'études, latine 4). Quant aux dissertations dans les classes supérieures, elles ne diffèrent guère dans les deux sections. Voilà une situation qui est loin d'être raisonnable.

Une réforme s'impose !

Deux solutions me semblent possibles : a) Les deux sections (latine et moderne) n'en formeront qu'une seule (latine) avec 7 années d'études (4 leçons de latin à partir de la VI^e;

anglais à partir de la VII^e). Les bons et les moyens éléments y chercheront leur voie. Il faudra alors créer un ou deux types d'école administrative avec programme approprié, d'une durée de 4 à 5 ans qui fourniraient les fonctionnaires moyens de nos administrations.

b) On laisse la section latine, on ajoute une 7^e année à la section moderne, on la considère comme équivalente à la section latine en accordant les mêmes droits aux deux certificats de fin d'études. Une élimination sérieuse et sévère est possible qui aiguillera vers un enseignement technique les élèves peu enclins aux disciplines littéraires et scientifiques.

Edmond REUTER.

Réponse à une réponse

Le français dans l'enseignement de la Bible.

(v. Journal des Professeurs 1953.)

J'avais prévu l'argument que mon collègue M. L. Muller a exploité dans sa réponse à ma suggestion : à savoir l'argument de la difficulté. Mais je reste convaincu que le français aurait bien des avantages pour l'enseignement de la Bible. Que certains termes offrent plus de résistance à l'explication je n'en disconviens pas; d'autres il est vrai, gagneraient dans leur robe française en élégance et en autorité. Puisqu'on parle de l'Incarnation, mot évocateur et sacré : est-ce que l'expression comme le sens ne perdent pas par l'allemand *Fleischwerdung* qui frise la vulgarité et demande une mise au point pour la syllabe *Fleisch*. Encore a-t-on la possibilité de recourir au latin qui dévoilerait enfin un côté pratique !

Le français augmenterait, à n'en pas douter le prestige et le charme de la Bible. Les élèves comprendraient ce qu'il faut comprendre comme en arithmétique, comme en géographie, branches enseignées en français depuis la VII^e. La clarté et la précision traditionnelles de la langue française serviraient avantageusement l'enseignement de la Bible.

E. R.

Dreizehnlinden

Über Schullektüre

« Wie, wenn statt besiegt zu werden,
Wir die Franken übermochten,
Hätten wir nicht unsere Götter
Aufgedrängt den Unterjochten ? »

Wie, wenn, obschon besiegt, die Sachsen uns ihre Götzen aufdrängten ? Wie, wenn diese Druden und Elben durch das Hinterpförtchen des biedereren Klosters Dreizehnlinden arglistig sich bei uns einschlichen ? Denn was ist dieser historisierende Singsang aus dem Nethegau anders als aufdringliche Deutschtümelei, verbrämt mit etwas bonifazischem Christentum ?

Was denken sich die Leute, die so zäh an diesem verkrusteten Produkt aus der Zeit der Butzenscheibenlyrik festhalten ? Sollen wir am Ende gar selber die Sachsen sein ? Ein Werk, das sogar in Deutschland nur mehr einen regionalen Anklang findet bei Fortbildungsschülern aus der Gegend von Bochum, Paderborn und Nieheim, steht bei uns als Klassenlektüre im fünften Jahr unserer höheren Lehranstalten. Dokumentiert sich so der vielberedete fortschrittliche Bildungsstand unseres Unterrichts ? Was sichert dieser beckmesserischen Dichtung ihren ungeschmälernten Platz auf unseren Studienplänen über alle ästhetischen Umwertungen, Zusammenbrüche, Kriege hinaus ? Von klassischer Wertgültigkeit kann wohl kaum Rede sein. Verführt die sentimentale Biederkeit ? Vielleicht sind die züchtige Hildegunde und der kernige Elmar unerreichte Vorbilder, die unsern Jungen und Mädchen mit salbungsvollen Lehrsprüchen näher gebracht werden müssen.

Daß die Doppeldeutigkeit dieses Machwerks nicht empfindlicher in die Augen sticht ! Die Franken sind hinterlistig und feig, Karl der Große ist ein Rohling, auch dem « faltenreichen Kirchenmantel » wird am Zeug geflickt, Widukind nur ist der Held und « die Brut der Sachsenrecken ».

— — — — — vom Westen
Droht Gewalttat, Raub und Fälschung
Deutschen Rechts und deutscher Sitte
Überflutende Verwelschung.

Wie Elmar im Klostergarten dürfte ein Luxemburger Terzianer mit gutem Recht zu dem schnauzbärtigen Dichter Friedrich Wilhelm Weber sprechen :

Pater Prior, Pater Prior,
Deiner Weisheit linde Lehren
Führten mich in Irr' und Wirre,
Wie den Knaben rote Beeren.

Soll etwa mit solch veralteten Hervorbringungen der literarische Geschmack unserer jungen Leute gefördert werden ? Wie soll man ihnen Stilblüten wie die folgenden anpreisen :

Hathumar, der milde Bischof,
Gab ihm Trost und Lederschuhe.

Oder :

Sah am Königshof des großen
Harun-al-Raschids Gesandten
An den großen Frankenkönig,
Den noch größern Elefanten;

Auch ein Äfflein; dieser Affe
War der erste Aff' im Norden,
Menschheitsväter sind sie später
Und gemein im Land geworden.

Könnte ein neuauferstandener Kulturpropagandaredner von drüben Besseres leisten, als sich dieses frommen Munds zu bedienen, der mit programmatischer Erlaubnis zu unserer Jugend also sprechen darf :

Die ihr wohnt an Ems und Lippe,
Ruhr und Diemel, Neth' und Emmer,
Alle seid ihr edler Sippe;
Alle sprecht ihr eine Sprache,
Frommer Mutter biedre Söhne,

Oder lohnt es sich vielleicht, diese öden Reimklebereien abzuhaspeln der geflügelten Sprüche wegen wie jenes sinnigen vom Sachsen, der immer zahlen muß oder des andern vom Sachsenmut, der nie zu brechen sei durch welsche Künste. Ein ähnlicher Frühlingsliederton, vermischt mit bramarbasierender Dreinhauromantik, ist schon manchmal von unserer einheimischen Sängergilde angeschlagen worden. Stammt wohl daher eine so zählebige Sippenfreundschaft ?

Die Sache ist an sich ziemlich unerheblich. Doch wollen wir uns ein bißchen schämen, während endgültig mit diesem Spinnwebgewebe in der guten Stube aufgeräumt wird. Dann sagen wir einfach : Dieses leidige Kuckucksei ist nur aus Unachtsamkeit in unserm warmen Nest so lange liegen geblieben.

*

Über deutsche Klassenlektüre überhaupt ist folgendes zu sagen :

Mit der nahrhaften und bewährten Kost klassisch gewordener Autoren wird manch Nebensächliches mitgeschleppt, das saftlos, schal, abgeschmackt geworden ist : Hauffs Märchen,

Meister Martin, Judenbuche, Peter Schlemihl, Schimmelreiter, Wilhelm Tell, Dreizehnlinden, Sisto und Sesto, Jungfrau von Orleans. Diese Werke sind recht wohl an ihrem Platz in jeder Schülerbibliothek; aber gehören sie gerade auf den Präsentierteller amtlich empfohlener Klassenlektüre? Für eine seriöse Schulbehandlung sind sie zu antiquiert, zu dünn, zu unergiebig. Zudem verstehen die Schüler sie schon mit eigenen Mitteln. Unsere Kollegen vom Französischen haben reinen Tisch gemacht, sie haben aufgeräumt mit dem Flibustier und dem Repas du Lion, ihre Auswahl ist recht beherzigenswert geworden.

Was ist überhaupt Kursivlektüre? Wie ist sie eigentlich zu behandeln? Unsere methodologischen Richtlinien, die doch in manchem recht filigrän und detailliert sind, schweigen sich darüber aus. Was unterscheidet die gewöhnliche Lektüre von der kursiven? Ist ein Rangunterschied betreffs der Werke maßgeblich?

Die im Lehrplan aufgeführten Lesewerke müßten noch viel zahlreicher sein, damit Raum bliebe für den Geschmack des Lehrers und auch der Klasse. Eine solch weitherzige Auswahl soll in kluger Dosierung klassische und moderne Autoren begreifen. Die Schüler können die einen ohne die andern nicht verstehen und schätzen lernen.

Die für jede Klasse zur Lektüre vorgeschlagenen Bücher sollen jeweils das Klassenniveau bestimmen. Dabei darf man eher zu hoch als zu niedrig greifen. Es ist wünschenswert, daß jeder Schüler diese Werke lese und kennen lerne. Daher sollen dieselben auch in mehreren Exemplaren in jeder Schülerbibliothek vorrätig sein. Das wäre zugleich eine förderliche Buchberatung, für die unsere Schüler sehr dankbar sind.

Selbständige Lektüre tut not. Sie wird angeregt durch gut geplante Schullektüre. Ein Schüler, der das Gymnasium mit ein paar zerschlagenen Klassikerdramen verläßt, ist arm an geistigem Vorrat. Wenn er hingegen nur einen einzigen guten Schriftsteller in selbständiger Arbeit für sich erschlossen hat, dann ist er viel reicher geworden. Zu solcher Verarbeitung mit eigener Kraft soll ihm aber die Schule den Weg weisen. Persönliche Aneignung allein ist dauerhaft. Daher müssen unsere Schüler immer mehr zu eigenmächtigem Entdecken und Durchdringen angeleitet werden. Der ganze herrliche Garten Eden soll ihnen aufgeschlossen werden mit der Aufforderung: Geht hinein und sucht euch den Baum der Erkenntnis nach eigener Wahl!

Gute Lektüre erst führt zu ernsthaftem Nachdenken, regt geistiges Leben an und bringt persönliche Entfaltung. Sie bildet

ein heilsames Gegengewicht gegen die zermürbenden Lernfächer, gibt geistige Entschlossenheit, pflegt den echten Sprachsinn, der bei uns allzuoft noch durch übersteigerte grammatische Betriebsamkeit ertötet wird. Die Grammatik, die Dienstmagd sein soll, hat sich bei uns zur Herrin aufgeworfen.

Durch Lesen denken lernen, im Lesen die Welt erfahren und wahres geistiges Dasein gewinnen — gibt es ein kühner gestecktes Bildungsziel ?

Marcel ENGEL.



Réflexions sur le cours de lecture au cycle inférieur de nos Lycées

Nous avons un enseignement secondaire assez complexe, avec sa physionomie bien à lui, à cause d'une particularité inhérente à la situation géographique et historique de notre pays : le bilinguisme (« trilinguisme » disent certains, ils n'ont pas tort) fondamental qui nous oblige à construire notre enseignement sur l'allemand d'abord, sur le français ensuite. Au degré secondaire, les matières du programme sont traitées grosso modo en allemand dans les classes inférieures (cycle inférieur), puis reprises non seulement avec une terminologie et sous une forme françaises, mais aussi dans une perspective, dans un climat français, au point que, au cycle supérieur (3^e, 2^e, 1^e, C. S.) l'acquis allemand est parfois totalement évincé ou inutilisable pour le moins. Le français est donc la langue privilégiée qui « véhicule » au cycle supérieur les connaissances les plus diverses. Il est pour nos jeunes gens entre quinze et dix-neuf ans la langue par excellence. Eussent-ils dans le maniement de la langue luxembourgeoise ou allemande la facilité et la « copia verborum » la plus grande et la plus enviable, tout cela ne leur servirait de rien dans la partie vraiment humaniste de leurs études, exception faite, bien entendu, pour le cours d'allemand lui-même. Pour eux le monde a un visage français et cette langue devient autre chose et plus qu'une langue parmi d'autres. Que nos élèves des classes supérieures le veuillent ou non, elle devient la forme même de leur esprit, le moule de leurs idées, la matière même de leur faculté d'expression.

Et voilà que se pose la question : est-ce que le cycle inférieur, lui, prépare suffisamment nos élèves à un maniement **aussi universel** du français ? Se rendent-ils compte de l'enjeu de la partie ? Sont-ils armés pour être, plus que des récepteurs de savoir, des partenaires actifs dans l'œuvre d'éducation intellectuelle que poursuit le cycle supérieur ?

Tout le monde en conviendra : Etant donné cette situation et cette exigence esquissées plus haut, nos élèves devraient être en possession de moyens d'expression français complets pour tous les domaines de la vie courante (vocabulaire visuel, auditif, affectif, etc.) au même degré que de jeunes Français, Anglais, Allemands, etc. dans leurs langues.

Or on peut douter qu'il en soit déjà ainsi chez nous. Depuis bientôt un demi-siècle on trouve dans nos publications

pédagogiques (e. a. et surtout dans le « Journal des Professeurs ») les doléances répétées et souvent amères des collègues qui, enseignant au cycle supérieur, déplorent le mutisme de nos élèves, leur gaucherie expressive, l'absence de fraîcheur et de spontanéité et cela à un âge qui est pourtant celui de la « découverte du monde », des étonnements renouvelés, de la curiosité intellectuelle, de la soif de perfection esthétique. Et depuis, la dernière guerre et ses suites n'ont pas amélioré la situation, tant s'en faut. Si maintenant l'on y regarde de plus près, on a l'impression que ceux qui ne se sentent pas inhibés par cet usage universel du français, ceux qui osent s'exprimer sans gêne et sans fausse honte, sont très souvent des jeunes gens qui par le milieu familial ou quelque autre circonstance favorable (voyages, etc.) ont acquis leurs moyens d'expression et leur facilité d'élocution **en dehors de l'école**, alors que ceux qui n'ont pas cette chance peuvent bien être des forts en thème, mais leurs rédactions comme leur parler sont et restent jusqu'en 1^{re} gauches quant au style, pauvres quant au vocabulaire.

Et voilà qu'une constatation s'impose : l'impuissance verbale et stylistique, chez de nombreux élèves, déteint sur toute leur personnalité. A un âge où ils aimeraient donner une forme claire à leurs idées et à leurs aspirations, où ils aimeraient interroger, discuter, se créer un style, l'instrument de tout cela, l'arme de l'esprit : la langue les trahit. D'où : vague de la vie intellectuelle et affective, sentiment de frustration, passivité résignée, voire insensibilité et cynisme . . .

Et pourtant, que d'exercices grammaticaux, que de thèmes faits consciencieusement, que de règles expliquées et récitées de la 7^e à la 4^e, sans parler des cinq années d'école primaire au moins ! N'avons-nous pas six leçons de français par semaine au cycle inférieur ? Est-ce que la langue française n'est pas inventoriée tout au long du cours de grammaire ?

Bien sûr, cela est beaucoup et pourtant ce n'est pas assez.

La grammaire, c'est l'analyse abstraite de la matière expressive, c'est la constatation, le classement et l'explication des **rappports** qui peuvent intervenir entre les éléments ainsi inventoriés, elle est une charpente, un squelette : nous en avons besoin pour marcher droit, c'est entendu. Mais ne savons-nous pas que le squelette n'est pas tout et que ce n'est pas lui qui est à nos yeux symbole de vie et d'action ?

Eh bien, heureusement, nous avons le cours de lecture, l'explication des auteurs. La vie, l'âme, c'est lui, l'action et la synthèse, la clef des idées et des sentiments, l'instrument d'affinement moral et esthétique, c'est lui !

Or je pose la question : Sommes-nous munis actuellement au cycle inférieur des instruments de travail nécessaires pour donner à nos élèves une base expressive assez large et solide pour qu'ils puissent édifier là-dessus les activités supérieures de l'esprit, pour que, à dix-sept, dix-huit, dix-neuf ans, sollicités par la multiple réalité de la nature et de la civilisation, désireux de s'y situer, invités à raisonner, à discuter, à sentir, à admirer, ils trouvent avec promptitude et netteté l'expression juste, la formule qui libère, l'argument qui porte ?

Honni soit qui mal y pense, mais je n'arrive pas à me défaire de l'impression que nous travaillons avec des manuels et des méthodes qui sont loin de garantir, au cycle inférieur, un apprentissage sérieux et régulier de la langue française au point de vue expressif. Trop grande m'y semble la part du fortuit et de la désinvolture, trop faible la coordination des efforts et des méthodes.

Et pourquoi cela ? Voyez plutôt : Nos manuels de lecture ne présentent aucun classement ni par chronologie (ce n'est pas grave) ni par matières, ce qui serait pourtant tellement utile, car le groupement de textes selon des centres ou idées-pivots permet de « voir » le vocabulaire et la phraséologie des principaux domaines de la vie, l'un après l'autre. Il crée des associations d'idées et d'expressions qui forment dans la mémoire comme autant d'organes d'assimilation ou d'aperception pour les acquisitions ultérieures. Passer comme nous sommes obligés de le faire actuellement d'un morceau à un autre de caractère entièrement différent, présentant au hasard un vocabulaire partiel, une phraséologie seulement fragmentaire sur le sujet en question, tout cela est agréable, divertissant même, mais ne facilite guère le processus éducatif pourtant si logique qui consisterait à passer de la lecture de plusieurs textes faisant à peu près le tour du sujet à l'imitation libre dans la conversation et la rédaction. Où voulons-nous donc que nos élèves, pratiquement tous **non francophones**, prennent les éléments expressifs de leurs rédactions et surtout du langage parlé, si nous ne leur fournissons pas comme un panorama raisonnablement constitué et organisé du langage vivant ? Cette langue dont certains feignent d'ignorer que pour nos élèves, **elle n'est pas la langue de leur enfance**, nous nous devons d'en organiser l'enseignement de telle façon, qu'arrivés au seuil du cycle supérieur (3^e, 2^e, 1^{re}, C. S) ils la parlent couramment comme des Français, des Belges ou des Suisses francophones, puisqu'aussi bien nous leur demandons d'assimiler des programmes français, de travailler dans une atmosphère française, de donner une forme française p. ex. à leur vision de l'Antiquité et de sa

mythologie; du Moyen Age et de ses légendes, des Temps modernes et de leurs évolutions d'idées et de problèmes; de conserver **pour la vie** sous une forme française encore leurs notions de géographie, de sciences naturelles, de littérature ancienne et moderne, de **philosophie** enfin !

Eh bien, je l'affirme : Toutes ces notions sont en grand danger de rester fragmentaires, mal reliées et difficilement utilisables par la suite, si une grande aisance dans le maniement du langage, **acquise antérieurement**, ne vient fournir l'infrastructure fonctionnelle : les mécanismes expressifs doivent être en place, rodés et huilés, les inhibitions éliminées, les organes phonateurs adaptés, sinon il n'y aura que pensée débile, imagination défaillante, sensibilité atrophiée, bégaiement lamentable.

Voilà pourquoi je pense que le but de notre cours de lecture ne saurait se résumer dans la compréhension et l'appréciation littéraire de textes choisis, si beaux soient-ils. Vu notre situation linguistique spéciale, il serait bon qu'il fût un apprentissage de la langue vivante, parlée, au moyen de textes **nombreux** groupés de telle façon qu'ils nous feraient faire le tour de la réalité familière ou lointaine (La Maison, Les Saisons, La Nature : éléments, bêtes, forêts et prairies . . . ; Les Métiers, Les Sentiments, etc.).

Cette nécessité de procéder dans un certain ordre a été reconnue depuis longtemps en pédagogie. Pour m'en tenir à ce qu'on a fait chez nous dans ce sens, je voudrais rappeler ici un curieux petit ouvrage en trois volumes qui a pour auteur un des directeurs de l'Athénée, G. Zahn. C'est le « Cours pratique de conversation » — (exercices dialogués à l'usage des élèves de nos établissements d'enseignement moyen, 1888, 1899, 1900). Ce livre, qui consiste en listes de vocabulaire classé et en dialogues, montre bien la conviction qu'on avait alors chez nous qu'il fallait mettre entre les mains des élèves une espèce de petite encyclopédie expressive. Evidemment la méthode était un peu sèche, les dialogues fabriqués, le vocabulaire souvent trop spécial. Ce livre, utile pourtant, a disparu un beau jour de nos programmes sans être remplacé par rien d'adéquat. (Il est plus facile de démolir que de construire.) Et pourtant, un pas de plus et on avait la bonne solution : conserver l'idée du classement par matières ou centres, mais les présenter sous forme de **textes**, y ajouter des notes comme dans toute anthologie, avec peut-être encore des listes de vocables un peu difficiles, et c'est tout. Ce système-là est celui de l'excellente anthologie allemande de M. Hein, encore que les divisions y soient assez amples et le but différent¹) mais surtout, c'est la méthode employée

¹) ou encore du « Carpentier-Fialip », manuel anglais fort bien fait.

dans de nombreuses collections scolaires françaises et belges au degré primaire, primaire supérieur et secondaire. Donc, en France même, la langue maternelle est approfondie selon cette méthode et nous, qui, tout en n'étant pas francophones, avons un enseignement qui lui, l'est presque entièrement au cycle supérieur, nous nous contenterions au cycle inférieur de la simple lecture de morceaux sans lien ni suite, d'un vocabulaire occasionnel, etc. ?

Certes, il faut cultiver le commentaire littéraire au cycle inférieur déjà, il faut se refuser à faire des textes des prétextes à digressions, mais n'oublions pas pour autant cette seconde fonction qui chez nous, par la force des circonstances, est celle du cours de lecture : enseigner aux élèves à s'exprimer avec précision et une richesse de termes suffisante sur les principaux domaines de la réalité, sans exclure les plus humbles et les plus quotidiens. En d'autres mots : c'est là que nous avons la possibilité de leur donner ce que le milieu familial et le milieu scolaire antérieur ne leur ont pas donné : la maîtrise du langage qui sera celui de leur culture. Y réussirions-nous moins bien que les nombreuses institutions belges et suisses qui, tout en étant souvent dépourvues du niveau d'études de nos écoles moyennes, arrivent tout de même à doter leurs élèves d'une langue, autant dire de cette épine dorsale de la personnalité que chez nous tant de jeunes gens ne réussissent pas à se constituer, emprisonnés qu'ils sont dans leur patois aux insuffisances si manifestes ? Que cette situation contribue à rendre « muets » tant d'esprits et de tempéraments intéressants, que jusque dans notre vie publique une lourdeur pleine de méfiance et de complication superflue, une inélégance mal embouchée se répandent de plus en plus, qui s'en étonnerait ? N'avons-nous pas le sentiment qu'entre les pays voisins et nous se dresse un invisible écran fait de malentendus et d'incompréhension foncière dont la présence pèse sur notre vie culturelle : théâtre (récent scandale de l'Oedipe-Roi), vie musicale, mouvements de jeunesse, etc. ? Que de scléroses, que de crampes, que de refus maladroits à l'égard de tant de belles idées et d'initiatives nées à l'étranger !

Est-ce que l'on contestera dès lors la nécessité d'intensifier l'éducation expressive de notre jeunesse estudiantine, afin de rendre par là nos élèves plus souples d'esprit d'abord, plus disposés aux contacts avec la vie intellectuelle des pays de langue française ensuite (ce qui n'empêche rien de l'autre côté) ? Si nous ne leur mettons pas bien en main cet instrument, nous risquons de voir s'installer chez eux un peu plus chaque jour la somnolence intellectuelle la plus hébétée, la platitude la plus calibanesque, le matérialisme le plus cynique.

Mais résumons l'aspect pratique de la question : Nous avons besoin au cycle inférieur d'une anthologie scolaire couvrant plusieurs classes (de la 7^e à la 4^e), présentant pour les principaux domaines de la vie de nombreux textes pas trop courts, à vocabulaire normal — foin du vocabulaire rare et du style sophistiqué ! Ces textes ne seraient pas fabriqués, mais pris chez les bons auteurs. On y trouverait des exemples des principaux genres, adaptés quant au sujet au niveau d'élèves de treize à seize ans. Il y aurait des listes de vocabulaire (familles d'idées et familles éthymologiques), des notes et de petits paragraphes phraséologiques. Les illustrations seraient bienvenues aussi.

Nous aurions ainsi un apprentissage plus efficace parce que plus complet et plus ordonné; des connaissances mieux contrôlées parce que soumises à ce test permanent qui consisterait à se demander : l'élève sait-il vraiment parler de la forêt, de la mer, des saisons et de leurs travaux, de la joie et de la tristesse, ect.? Si, tout au long des quatre années du cycle inférieur, nous organisons ainsi notre cours de lecture, le candidat de l'examen de passage ne serait plus démuni devant tel sujet qui exige de lui qu'il parle convenablement d'une gare, qu'il décrive un paysage, qu'il analyse quelques sentiments simples, réalités dont souvent aucun morceau de lecture ne lui donnait jusqu'ici les expressions. De là le vocabulaire vaseux et passepartout de tant de devoirs, ce style titubant et inconsistant parfois jusqu'en 1^{re} ! L'acquisition méthodique de cette infrastructure expressive exigerait évidemment de l'application et de la ténacité. Mais que diable, on vient à l'école pour apprendre et non pas pour butiner confortablement quelques fleurettes éparées de-ci de-là! N'oublions pas que considérée sous l'angle de la culture, notre base expressive autochtone, le luxembourgeois, débouche tout simplement sur le néant, ou à peu près. Cela n'est pas gai, mais c'est comme cela.

Enfin il me semble que l'adoption d'un manuel à centres d'intérêt au cycle inférieur fournirait la base idéale pour les exercices pratiques de composition française préconisés par mon collègue M. Marcel Lamesch dans un article très intéressant et très suggestif paru dans le dernier numéro du « Journal des Professeurs » (N^o 40, 1953, pp. 22 ss.). Ces exercices, dont je suis entièrement partisan, seraient pour le moins aussi utiles que la simple reproduction ou la dictée. Ils seraient faits en connexion avec les textes lus : les élèves iraient bien y puiser vocables et tours de phrase, mais ces pierres de construction seraient mis au service de leurs idées à eux, d'où passage progressif de l'imitation à la création autonome.

Pour opérer cette petite réforme et coordonner les méthodes, des contacts plus fréquents entre professeurs de français seraient évidemment fort utiles (contacts interscolaires aussi, s'entend). Des échanges de vues sur cette question comme sur quelques autres nous éviteraient maintes redites et maintes lacunes dans nos cours et feraient profiter tout le monde des procédés éprouvés comme des « découvertes » d'un chacun. Nous aurions tout à y gagner, ce me semble.

Nostra res agitur.

Paul WEBER.

«Deutsche Spracherziehung» — oder Sprachunterricht für Luxemburger . . . ?

«Les parlers locaux sont, pour bon nombre de personnes, la véritable langue maternelle . . . Si l'école venait à s'intéresser outre mesure au parler local, à l'enseigner, il deviendrait une langue d'abâtissement: quand le serf fut affranchi, l'ignorance de la langue commune le maintint à la merci du seigneur plus sûrement qu'aucune contrainte légale . . . Le Luxembourg . . . trouvera sans doute plus facilement le juste milieu qui permettra à ses fils de posséder à la fois une culture solide et la connaissance effective des grandes langues mondiales.»

CHARLES BRUNEAU (Annuaire 1947 de la Section de linguistique de l'Institut Grand-Ducal).

Inhaltsübersicht: 1 — Die Mundart als Ausgangspunkt des hochsprachlichen Unterrichts. 2 — Luxemburgisch, eine autonome Schulsprache — oder eine deutsche Mundart? 3 — Ursprung und Bedeutung des sprachlichen Begriffes «deutsch»; der Sophismus seiner politischen Umdeutung. 4 — Die drei Stufen eines Deutschunterrichts auf heimatlicher Grundlage. 5 — Ein Beispiel aus der Morphologie: die Deklination des Substantivs. 6 — Ein Beispiel aus der Syntax: die indirekte Rede. 7 — Drei Übungsbeispiele. 8 — Ergänzende Vorschläge.

1

Schon im Jahre 1930 bricht sich die Erkenntnis Bahn, daß der deutsche Grammatikunterricht in Luxemburg am füglichsten auf heimatlicher Grundlage aufzubauen habe (cf. J. P. STEIN: Der neue Deutschunterricht und die modernen Bildungsaufgaben, ein Beitrag zur Reform des Deutschunterrichts an den höheren Schulen Luxemburgs, 1930 — bes. SS. 4, 5, 27, 67, 71). Es heißt damals: *Sprachrichtigkeit erzielt man durch Beseitigung der Fehler, die aus der ortsüblichen Mundart erwachsen. Daß dafür landschaftliche Sprachlehren sehr nützlich sein können, steht außer Frage, namentlich, wenn sie geschickte Übungsanweisungen in Fülle enthalten, die das Selbstsuchen der Jugend auslösen. Eine auf unsere Verhältnisse zugeschnittene deutsche Sprachlehre tut uns deshalb besonders auf der Unterstufe der höheren Schule not.*

Die bitteren Erfahrungen des zweiten Weltkriegs ließen uns diese Erkenntnis unter der Drachensaat eines gerechten aber blinden Nationalzorns begraben. Wir erhoben die von reichsdeutschen Sprachreinigern als Bastard geächtete Mundart in den Adelsstand einer *Langue luxembourgeoise* (indem wir den vom Dialektsprecher in Ermangelung

eines anderen durchaus zu Recht gebrauchten Ausdruck *eis Sprooch* — frz. *notre parler* — falsch in die Hochsprache übertragen), schneiderten ihr nach allen Regeln der Wissenschaft ein fortschrittliches Gewand und setzten sie an die Spitze der sprachlichen Lehrpläne für die Primärschule und die beiden ersten Mittelschulklassen.

Ein neues Unterrichtsfach war geboren — ausgerechnet in einem Land, dessen weltoffene kulturelle Zweisprachigkeit — viel eindeutiger als die Einsprachigkeit des mundartlichen Alltags — als Unterpfand des politischen Eigenbestandes zu werten ist und daher, geradezu aus nationaler Not, seiner Jugend über das Maß eines gängigen Sprachlehrplans des Auslands weit hinausreichende Anstrengungen auferlegt. Seine gesamte intellektuelle Gymnastik bezog das neue Fach aus der ungewohnten Präzision einer phonetischen Graphie, und zur Erbauung des jugendlichen Gemüts brauchte es die Stammtischesterkeit, die — o *frèk* — Jabbos menschliches Gebrechen immer noch zu erzeugen scheint. Sein Objekt war eine « Sprache » ohne genormte Lautung und ohne Grammatik — ein neu entdecktes Eiland im ohnehin zerrissenen Archipel unseres linguistischen Schulbetriebs, auf dessen zerklüfteten Gefilden das *Ostermanndeutsch* üppig ins Kraut schießen konnte, und der Lehrer der französischen Grammatik zum gründlichen Einüben der *si/wenn*-Regel gerade die vom Deutschlehrer geächtete analytische Form des Konjunktivs der Vergangenheit (*wenn es ihm einfallen würde*) zu Hilfe nehmen durfte.

2

Vieles ist von vorne zu beginnen.

Zunächst gilt es die Grundsätze einer luxemburgischen Sprachdidaktik vom überheblichen Mythos einer selbstgenügsamen *Luxemburger Sprache* zu befreien. In einer gedankenarmen Nachkriegsmorgendämmerung konnte er vorübergehend als das willkommene Eiapopeia gelten, *womit man einullt, wenn es greint, das Volk, den großen Lümmel* — um mit HEINE zu reden. Es sei zwar zugegeben, daß das Märchen vom Storch immer noch am bequemsten über die heikelsten Fragen der Kinderstube hinweghilft — als Basis eines ernststen Biologieunterrichts dürfte es (anerkanntermaßen) unbrauchbar sein. Finden wir also resolut zurück zu der Erkenntnis, mit der Konrektor Mathias HARDT vor mehr als einem Jahrhundert das wissenschaftliche Studium unserer Mundart einleitete: *Unter allen deutschen mundarten, hieß es damals (1843), sind die luxemburgischen vielleicht die einzigen, welche bis jetzt auf dem gebiete der sprachforschung ganz unbeachtet geblieben sind . . .*

Hätte HARDT diesen Satz genau ein Jahrhundert später geschrieben — also im Jahre 1943 — so würde der Name des ersten Luxemburger Linguisten heute nur noch mit der ganzen patriotischen Abscheu ausgesprochen, der unsere Volksseele seit unserer Befreiung

mächtig ist — und zwar durchaus mit Recht, da ja die Bauherrn des damaligen deutschen Reichs eines solchen «Bekenners» bekränzte Büste sonder Zweifel ins «moselländische» Gauvestibül ihres politischen Wunschgebäudes gestellt hätten. Der unerhörte Irrtum, mit dem damals die äußere Gestalt, nicht nur unserer Muttersprache, sondern selbst unserer bäuerlichen Misthaufen (SCHMITHÜSEN in Stahleck) als sichtbares Zeichen einer reichsdeutschen Staats- und Volkszugehörigkeit ausgeschlachtet wurde, verschlug der auf solche Ungeheuerlichkeiten unvorbereiteten einheimischen Wissenschaft den Atem: ihr eisigstes Schweigen war die einzige gültige Waffe des Augenblicks — auch HARDT hätte 1943 geschwiegen.

Nachdem aber das Reich der politischen Sophismen endgültig zusammengebrochen ist, dürfen wir resolut der wissenschaftlichen Wahrheit ins Auge sehen und unsere Söhne endlich mit jenen Argumenten wappnen, die ihren Vätern fehlten, als sie die Denkfehler des politischen Größenwahns als schärfste Waffe gegen die Besessenen selbst hätten richten können.

Es hat auch nach 1945 nicht an mutigen Fingerzeigen gefehlt: *mat der Scheierpaart wénken*, heißt dies auf luxemburgisch. Joseph HESS beginnt 1946 sein Buch über die «Sprache der Luxemburger» mit den Worten: *Die wissenschaftliche Forschung zwingt uns zu der Feststellung, daß das Luxemburgische zum westmoselfränkischen Sprachgebiet gehört. Mit diesem Geständnis tun wir unserer staatlichen Sonderstellung keinen Eintrag.* Joseph TOCKERT inspiriert 1950 in der Einleitung zum neuen «Luxemburger Wörterbuch» die Sätze: *Unsere Art zu sprechen (langage) ist ja keine Hochsprache (langue) geworden, trotz der vielen Anstrengungen, die seit 1945 in diesem Sinn gemacht worden sind. Unser Raum ist nur klein, und was wir sind, fügt sich in größere Räume ein (S. VII). Das Luxemburgische gehört linguistisch zum Mitteldeutschen und in dieser Gruppe zum Westmoselfränkischen (S. XXXIX).* Es sei zugegeben, daß die «westmoselfränkische» Verlegenheitsetikette aus einer allzu «rheinisch» abgestimmten Nord-Südperspektive gewonnen wurde (es war lange Zeit die überall — nicht nur bei uns — allein gültige Blickrichtung); aber auch wenn wir sie durch handfestere Kriterien auflösen, stellen wir immer nur fest, daß das Luxemburgische sich in einen Isoglossengürtel einfügt, dessen äußerste Linie an der Grenze — des Slavischen verläuft.

1951 sanktioniert die Lütticher Universität die von HARDT bis TOCKERT vertretene Ansicht; die These des belgischen Philologen Camille SCHMIT aus Martelange über «Volkssprache und Wortschatz des belgischen Sauerlands» beginnt mit dem Satz: *Es liegt in meiner Absicht, den Wortschatz des ganzen deutschsprachigen Gebiets Südbelgiens zu erfassen.*

Wie leicht und unverschoben wäre uns die Nachkriegstellungnahme in sprachlichen Dingen geglückt, hätten wir überhaupt an das

Beispiel der objektivsten Wissenschaftlichkeit gedacht, das ein gemartertes Belgien sofort nach dem ersten Weltkrieg (zum Frommen ausgerechnet der luxemburgischen Mundartforschung) gegeben hat. Im Januar 1913 hatte die königliche Akademie als Preisaufgabe wörtlich *l'étude phonétique et morphologique d'un patois allemand de Belgique* ausgeschrieben; die Frist sollte am 1. November 1914 ablaufen. Über den weiteren Verlauf der Ereignisse berichtet Alfred BERTRANG, der Autor der (erst fünf Jahre später) preisgekrönten « Areler Grammatik »: *Quand nos troupes victorieuses eurent balayé l'ennemi qui avait si longtemps souillé le sol sacré de la patrie, les populations de la région allemande de Belgique exultèrent de joie et d'allégresse. Si une réaction violente, que le Gouvernement eût jugée nécessaire, s'était produite contre leur idiome maternel, elles n'auraient guère protesté . . . Cette éventualité ne s'est pas présentée. L'Académie a maintenu sa question relative à l'étude d'un patois allemand belge, et prorogé le délai de remise du mémoire au 1^{er} novembre 1919.* Hier stehen *allemand* und *belge* einträchtig nebeneinander: der linguistische Begriff *allemand* widerspricht in der Tat nicht in der winzigsten Partikel seines Inhalts dem politischen Konzept *belge*.

3

Innerhalb unserer politischen Grenzen steht allerdings der linguistischen Wahrheit eine für den Unterricht nicht minder wichtige psychologische Tatsache gegenüber: so sehr hat sich im tiefsten Empfinden unserer Volksseele, im Verlauf knapp zweier Generationen, das Luxemburgische vom Schriftdeutschen geschieden (und zwar auf Grund unseres politischen Erlebens), daß wir bestenfalls gewillt sind, es als *germanisches Idiom* gelten zu lassen, d. h. seine Verwandtschaft mit dem Deutschen in eine Vergangenheit hinaufrücken möchten, in der es die Begriffe *deutsch* und *luxemburgisch* noch nicht auf sprachlicher, geschweige denn auf politischer Ebene gab.

Im geistigen Kampf mit einem Gegner, der beide Ebenen mit bewußter Schläue oder aus angeborener Verschwommenheit der Gedankenbildung immer wieder vermengt, schlagen wir der Elite unserer Söhne die einzige treffsichere Waffe aus den Händen, wenn wir ihnen ad infinitum eine aus der Not des Augenblicks geborene patriotische Wollenschaft als unverbrüchliche Wissenschaft vorzugaukeln uns versteigen. Es gilt vielmehr, ihnen ein für allemal die Bedeutung der sprachlichen Etikette *deutsch* gegen eine gleichlautende politische Etikette viel jüngeren Datums abzugrenzen.

Selbst wenn wir zunächst absehen von der Verwandtschaft einer dörflichen Mundart mit der zum Schibboleth eines fremden Staates gewordenen deutschen Schriftsprache — auch dann noch sagt der verblüffende Gleichklang der lokalen Mundart zwischen Steinheim und dem preußischen Minden, zwischen Schengen und dem franzö-

sischen Kontz, oder zwischen Kleinbetzungen und dem belgischen Sterpenich gar nichts aus über das nationale Empfinden oder die Staatszugehörigkeit des einzelnen Sprechers. Luxemburger (im heutigen politischen Sinn) ist nun einmal nicht jeder, der eine luxemburgische Lokalmundart redet. Gerade so wenig aber sind etwa Deutsche (im politischen Sinn) jene alle, deren Mundart von der Wissenschaft als *oberdeutsch* (Österreich, Schweiz, Elsaß), *mitteldeutsch* (Lothringen, Luxemburg, Province du Luxembourg) oder *niederdeutsch* (Nordosten der Province de Liège) gekennzeichnet wird. Was geschähe mit Belgien oder mit der Schweiz, ja was geschähe mit ganzen Provinzen Frankreichs (ohne einmal zunächst an Elsaß-Lothringen zu denken) — wollte man die sprachliche Verwandtschaft zum Kriterium der Volks- oder Staatszugehörigkeit machen?

Von allen zur Verfügung stehenden sprachwissenschaftlichen Bezeichnungen ist es aber anderseits gerade der Begriff *deutsch*, der die Eigenart der Mundarten zwischen Minden, Kontz und Sterpenich am vollkommensten ausschöpft. Er allein drückt aus, daß und warum diese Mundarten — denn es handelt sich keineswegs nur um eine einzige, national genormte — fernab liegen etwa derjenigen von Terschelling vor der friesischen Küste oder der Färöer weit draußen im Atlantik oder gar der im 16. Jahrhundert ausgestorbenen Krimgoten. *Deutsch* sind jene germanischen Idiome, die auf dem west- und mitteleuropäischen Kontinent nach der Abwanderung der Angeln und Sachsen und der gleichzeitigen Gründung des westfränkischen Reichs durch Chlodwig unter Ausschluß aller übrigen germanischen Dialekte weiterhin gemeinsamen Veränderungen unterliegen, deren letzte bedeutende, die neuhochdeutsche Diphthongierung (der Wandel von *hūs* zu *haus*), erst im 16. Jahrhundert, also ausgerechnet zur Zeit der spanischen Fremdherrschaft unseren Raum trotz seiner wirtschaftlichen und kulturellen Abgeschiedenheit überflutet. Mitten im westfränkischen Reich, in dessen Kerngebiet unser Land seit den Arnulfingern gelegen ist, entstand der Begriff *theodiscus* zunächst im Gegensatz zu *latinus* (786), dann zu *rustica romana lingua* (813) — nicht gerade zwei Jahrhunderte also, bevor der Begriff *Luxemburg* allmählich Gestalt zu gewinnen begann, und rund sieben Jahrhunderte vor dem ersten Auftauchen des politischen Wortes *Deutschland* (cf. KLUGE-GÖTZE-SCHIRMER, Etymol. Wörterb. d. dt. Spr. 15. Aufl., S. 132/133). In der Folge stellen die Glossatoren der im Echternacher Kloster entstandenen lateinischen Handschriften ihrer Übersetzung (die häufig unverkennbare Merkmale unserer Mundart trägt) immer wieder den erklärenden Zusatz: *theodisce, teudisce, thidisce* voran. Das Wort bürgert sich als *thieis, thiois* im altfranzösischen Sprachgebrauch ein; hier weicht es in der Folge vor *allemand*, lebt aber gerade an der Sprachgrenze, in unserer Nachbarschaft, als *tiche* in den Namen der (heutzutage romanischen) Orte *Meix-le-Tige* und *Audun-le-Tiche* weiter. Auch der angelsächsische Name der Nieder-

länder, *Dutch*, sowie das altertümliche ndl. *diets* (= « mittelniederländisch, flämisch, großniederländisch ») zeugen von der eigentlichen Bedeutung der sprachlichen Etikette *deutsch*. Sie gehört zu ahd. *thiod(a)*, *diot*, mhd. *diet* (= « gens, vulgus ») und wäre zunächst am besten durch « volkstümlich » zu übersetzen: im gotischen Bereich bedeutet *thiudiskô* « heidnisch », es dient also zur Unterscheidung des alten volkstümlichen Glaubens von dem neuen der christlichen Kirche, während es im westfränkischen Reich (in der Sprache des Bischofs Georg von Amiens oder des Trierer Kaplans Wigbod, denen man den ersten *theodiscus*-Beleg zuschreibt) zunächst nur die volkstümliche fränkische Sprache gegenüber der lateinischen Kirchen- (und Staats)-sprache bezeichnet. Es wäre durchaus verfehlt, wollte man in das Wort auch nur eine verschwommene Äußerung von « Volksbewußtsein » oder gar « Nationalismus » hineindeuten. Besonnene deutsche Historiker (Deutsche im modernen politischen Sinn), wie etwa Franz STEINBACH, haben nicht verfehlt zu unterstreichen, der « völkische Nationalismus sei eine junge Bewegung, dem Mittelalter im Wesen fremd » (Rhein. Vierteljahrsbl. IV/1934, S. 1). Selbst das Wort *völkisch* bedeutet lange Zeit nur « volkstümlich », und noch in frühneuhochdeutscher Zeit wird es mit « popularis » übersetzt; gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird es Ersatzwort für « national » und bürgert sich in dieser Bedeutung erst nach 1900 vollends ein. Genau so haben wir die zu *thiod(a)*, *diet* gehörenden Adjektive zu verstehen: auch das Verbum *deuten* (wofür luxemburgisch *ausdäitschen*) gleichen Ursprungs hat als Ausgangsbedeutung: « dem gewöhnlichen Volk verständlich machen » (in einem gewissen Sinne also: « vulgarisieren »).

Die linguistische Etikette *deutsch* ist also in unserem ureigensten Raum entstanden und meint letzten Endes « volkstümliche » sprachliche Eigenarten, die von allen mitteldeutschen Mundarten gerade die luxemburgischen in ihrer zunächst territorialen, dann nationalen Abgeschlossenheit am treuesten bewahrt haben. Die Mundart war tatsächlich lange Zeit die einzige volkstümliche Sprache der großen Masse der Luxemburger — lange Zeit noch, nachdem die sogenannte « hochdeutsche » Schriftsprache sich in einer für diese Masse nur schwer oder nicht mehr verständlichen Form herausgebildet hatte. Der moderne Unterricht (wie ihn erst das ausgehende 19. Jahrhundert bringt) führt das Volk in seiner Masse in die Welt der beiden Schriftsprachen des Landes ein, wovon die eine — wir könnten fast sagen: zufällig — eine sehr nahe Verwandte unserer volkstümlichen Mundart (*theodisca lingua*) ist.

4

Hier also hat ein fruchtbringender Sprachunterricht auf heimatlicher Grundlage anzusetzen.

Gerade die vom luxemburgischen Mittelschüler in die Enge des Klassenzimmers mitgebrachte urwüchsigste aller *diutiscôno zungôno*

bietet eine lebendige (nicht erst mühsam zu schaffende) Grundlage für den schulmäßigen Aufbau eines grammatischen Gerüsts überhaupt, das nicht nur beim Erlernen der deutschen Schriftsprache sondern gerade auch der französischen unersetzliche Dienste leistet. Dies geschieht allerdings nicht durch bewußte Absonderung einer durch ihr phonetisches (durchaus wissenschaftliches) Schriftbild bis zur Unkenntlichkeit entstellten *Luxemburger Sprache*, sondern durch die Projektion der lebendigen Mundart auf den grammatischen Grundriß *beider* Schriftsprachen, die wir in tausend Jahren eigenwilliger Geschichte zu den Grundpfeilern unserer kulturellen Eigenart gemacht haben.

Bevor überhaupt eine Schule betreten wird, ist ja schon der erste entscheidende Schritt zu diesem Unterrichtswerk getan: im engsten Familienkreis, in den vertrauten Winkeln des kindlichen Alltags, innerhalb von Horizonten, über die nun einmal die Mundart im Verlauf des späteren Lebens kaum je aus eigener Kraft hinausdringen wird. Der nächste Schritt mündet entweder in der Sackgasse der *Langue luxembourgeoise* unseres augenblicklichen Lehrplans, — oder führt geradewegs in die weltweite Begriffswelt der nächstverwandten Schriftsprache, des Hochdeutschen. Es setzt nun keineswegs eine systematisch betriebene Abschnürung des mundartlichen Selbstbewußtseins ein: im Gegenteil, was bis dahin gewissermaßen nur instinktiv die sprachliche Eigenart des Einzelnen ausmachte, soll nunmehr in die Sphäre des Bewußten gehoben werden — die bislang nur *gefühlte* Mundart soll mit Hilfe allgemein gültiger grammatischer Kategorien *durchdacht* und nach ihren Werten ausgeschöpft werden. Dabei werden allmählich die tieferen Gründe der schriftsprachlichen Schwierigkeiten (nicht nur auf hochdeutscher Ebene) bewußt: es wird der dritte Schritt getan, die Mundart, als wesentliches Hemmnis des korrekten schriftsprachlichen Ausdrucks, wird überwunden. Dies ist ja letzten Endes das vordringliche Ziel eines *jeden* fremdsprachlichen Unterrichts: der Gewinn kommt nicht nur dem Deutschen, sondern mindestens auch dem räumlich und kulturell zunächst gelegenen Französischen zugute, auf das ein so verstandener Grammatikunterricht notgedrungen immer wieder Ausblicke öffnet. Dazu verleitet ja gerade eine Mundart, die am Schnittpunkt *beider* Sprachwelten ihre eigenwillige Gestalt gewonnen hat.

Ein Deutschunterricht, der unserer einzigartigen Sonderlage Rechnung trägt, muß also von vorneherein auf ein aus deutschen Verhältnissen geborenes Handbuch verzichten. Die gelegentlich geäußerte Ansicht, eine Sammlung der geläufigsten *Sprachdummheiten*, die wir als Luxemburger zu begehen geneigt sind, könne hier schon helfen, dringt nicht einmal bis zum Kern der Frage vor: es handelt sich eben nicht um die Verbesserung sprachlicher Dummheiten, sondern um die Überwindung einer umgangssprachlichen Realität, die täglich bis

an die Schwelle des Schulsals heranwagt. Hier hilft nur *ein vollständiges Lehrbuch*, das einerseits ein lückenloses grammatisches System aufbaut, andererseits einen Vorrat an Übungen aus den lebendigen Sprachverhältnissen des Landes zusammenträgt, d. h. also in der Mundart und in der kulturellen Zweisprachigkeit lebendig vorfindet, was unter anderen Voraussetzungen etwa erst mühsam aus der hypothetischen Ausdrucksweise eines Zulukaffers (wie bei RAHN-PFLEIDERER I, § 26, a) konstruiert — gewissermaßen erspielt — werden muß.

In Folgendem verdeutlicht je ein Beispiel aus Morphologie und Syntax den Aufbau, nicht einer Grammatikstunde (deren Vielgestalt ja immer nur aus der Persönlichkeit des Lehrers erwächst), wohl aber eines Handbuches, das die Eigengesetzlichkeit eines spezifisch luxemburgischen Sprachunterrichts immer wieder berücksichtigen möchte.

Besonders das erste der beiden Kapitel ist nicht bis in seine letzten Einzelheiten ausgeführt. Denn nicht jede Schwierigkeit der Substantivdeklination im Deutschen erwächst aus der Sonderart unseres Dialekts, und nicht jede Aufgabe wird durch die Zuhilfenahme der Mundart gelöst: jene Probleme der deutschen Grammatik, die sich allerorten stellen, können also im Rahmen eines programmatischen Aufsatzes zunächst unberücksichtigt bleiben, wiewohl sie in dem zu schaffenden Handbuch — das letzten Endes quer durch die Mittelschule als Nachschlagewerk benutzt werden will — nicht fehlen dürfen.

5

Deklination des Substantivs (la déclinaison).

A. Allgemeines.

Den Hond as dem Jong wéint dem Fleesch bis op dem
 Der Hund ist dem Jungen wegen des Fleisches bis auf des
Noper séng Trap nogelaf , *do huet en den Aarme gebass.*
 Nachbars Treppe nachgelaufen, da hat er den Armen gebissen.

a. Deklinationsfälle (oder Kasus — les cas).

<i>den Hond</i>	der Hund
<i>dem Noper (séng Trap)</i>	des Nachbars
<i>dem Jong</i>	dem Jungen
<i>den Aarme(n)</i>	den Arm-en

1) Die deutsche Schriftsprache besitzt vier Fälle. Es sind :

der Nominativ (N.) — wer ?
der Genitiv (G.) — wessen ?
der Dativ (D.) — wem ?
der Akkusativ (A.) — wen ?

Im Luxemburgischen sind nur noch zwei Fälle allgemein in Gebrauch :

der Akkusativ — *wien* ?
der Dativ — *wiem* ?

2) Der Akkusativ ersetzt im Luxemburgischen den Nominativ :

wien ? — *den Hond* < den Hund — wen ?
der Hund — wer ?

Anm. : Alte Nominativformen männlicher Substantive sind im Luxemburgischen lediglich in versteinerten Wendungen (meist Ausrufen) erhalten : *der Deiwel soll dech huelen* — *ëmsoss as der Doud* — *eiser Här Gott am Himmel weess et* — *dat as der Jomer* (die Schwierigkeit) — *hätt dech der Schénneker* (der Schinder) — *Gott der Vatter am Himmel* — *gudder Frënd!* (altertümliche Anrede).

3) Für den Genitiv tritt im Luxemburgischen eine Umschreibung mit dem Dativ ein.

Dativ :

wiem ? — *dem Noper* dem Nachbar — wem ?

Genitiv :

wiem (séng) ? — *dem Noper (séng Trap)*
der Besitzer (Nachbar) ist ein Lebewesen

(vu) wiem ? — *(d'Trap vun) dem Haus*
der Besitzer (Haus) ist ein lebloses Ding

dem Papp säin Hutt (bestimmt)

en Hutt (unbestimmt) *vum Papp*

wessen ? < die Treppe des Hauses
des Nachbars Treppe

Die Genitivbildung des Luxemburgischen ist analytisch (zerlegend), wie die des Französischen (*l'escalier du voisin, de la maison*), die des Deutschen ist synthetisch (zusammenheftend), wie die des Lateinischen (*scalae vicini, domus*). Nur wenn es gilt, eine schwerfällige Häufung von Genitiven zu vermeiden, nimmt auch das Deutsche die Präposition « von » zu Hilfe :

d'Trap vun Noper séngem Haus — die Treppe von des Nachbars Haus

Anm. : Alte synthetische Genitivformen sind vereinzelt auch im Luxemburgischen erhalten. Sie sind Absatz C/a, Anm. behandelt.

b. Stamm und Endung (le radical, la terminaison).

<p style="text-align: center;"><i>dem Jong</i> (wéint) <i>dem Fleesch</i> <i>dem Noper (séng)</i> <i>Trap</i></p>		<p style="text-align: center;">dem Jung — en (wegen) des Fleisch — es des Nachbar — s Trepp — e</p>
---	--	---

Im Deutschen besitzen die Dingwörter weitgehend eine Endung die neben dem Artikel als besonderes Kennzeichen der vier Fälle an den Stamm treten kann.

Das Luxemburgische kürzt die Dingwörter grundsätzlich um ihre letzte Silbe (Endsilbe — la désinence); in allen Deklinationsfällen der Einzahl erscheint der unveränderte Stamm.

Anm. : Das auslautende -n im Luxemburgischen. —
do huet en den Aarme gebass
e bässt den Aarmen dout

Im Luxemburgischen wird das -n am Ende eines im Innern des Satzes stehenden Wortes je nach der Natur des folgenden Lautes nicht ausgesprochen. Nur vor Vokalen und den Konsonanten d, t, z, n und h, gelegentlich auch s, sowie am Ende des Satzes ist das -n zu hören. Dieses Gesetz erschwert dem Luxemburger den Gebrauch der richtigen Endungen im Hochdeutschen.

B. Pluralbildung (Mehrzahl - le pluriel).

a. Starker Plural.

<p><i>Den Aarbechter huet dee Bam ouni Blat an Apel</i> Der Arbeiter hat den Baum ohne Blatt und Apfel <i>ëmgehaën.</i> umgehauen.</p>	
<p><i>D' Aarbechter hun déi Beem ouni Blieder an Äppel</i> Die Arbeiter haben die Bäume ohne Blätter und Äpfel <i>ëmgehaën.</i> umgehauen.</p>	
Einzahl (le singulier)	Mehrzahl (le pluriel)
<i>Aarbechter</i> Arbeiter	<i>Aarbechter</i> Arbeiter (1)
<i>Apel</i> Apfel	<i>Äppel</i> Äpfel (2)
<i>Bam</i> Baum	<i>Beem</i> Bäume (3)
<i>Blat</i> Blatt	<i>Blieder</i> Blätter (4)

Stark deklinierte Dingwörter bilden die Mehrzahl indem sie :

- 1) den Stamm unverändert lassen (Arbeiter),
- 2) den (dunklen) Vokal des Stammes (Stammvokal) aufhellen; diesen Vorgang nennt man Umlaut: ü, ö, ä, äu treten an die Stelle von u, o, a, au (Äpfel),
- 3) an den Stamm die Endung -e anfügen; diese fehlt im Luxemburgischen (Bäume),
- 4) an den Stamm die Endung -er anfügen (Blätter).

Umlaut und Endung können beide zugleich als Kennzeichen der Mehrzahl auftreten (Bäum-e, Blätt-er).

Anm. : Den Vorgang des Umlauts verstehen wir am besten, wenn wir an Beispiele aus der luxemburgischen Kindersprache denken :

<i>Kapp</i>	—	<i>Käpp - i</i>
<i>Kand</i>	—	<i>Känn - i</i>
<i>Jong</i>	—	<i>Jéng - i</i>
<i>Zuch</i>	—	<i>Zich - i</i>
<i>Maus</i>	—	<i>Mais - i</i>
<i>Fouss</i>	—	<i>Féis - i</i>

Das helle -i der Folgesilbe verursacht die Aufhellung des vorhergehenden dunklen Vokals. Derselbe Vorgang ist in der althochdeutschen Sprache eingetreten :

ahd. <i>gast</i>	—	<i>gest - i</i>
nhd. <i>Gast</i>	—	<i>Gäst - e</i>
lux. <i>Gaascht</i>	—	<i>Gäscht</i>

Dieser Vorgang geht durch die ganze Sprache : er zeigt sich sowohl bei der Flexion der Substantive (*Gast* — *Gäste*), der Adjektive (groß — größer) und der Verben (ich laufe — du läufst) als bei der Wortbildung (*Kopf* — *Köpfchen*; *Wurf* — *Würfel*; *Haus* — *Gehäuse*). Er ist überall eingetreten, wo in der alten Sprache ein dunkler Vokal oder Diphthong der Wirkung eines in der nächsten Silbe folgenden -i ausgesetzt war.

b. Schwacher Plural.

<p><i>De Jong dreift den Ochs an d' Wis .</i> Der Junge treibt den Ochsen in die Wiese.</p> <p><i>D' Jongen dreiwén d' Ochsen an d' Wisen.</i> Die Jungen treiben die Ochsen in die Wiesen.</p>			
Einzahl		Mehrzahl	
<i>Jong</i>	<i>Jung — e</i>	<i>Jong — en</i>	<i>Jung — en</i>
<i>Ochs</i>	<i>Ochs — (e)</i>	<i>Ochs — en</i>	<i>Ochs — en</i>
<i>Wis</i>	<i>Wis — e</i>	<i>Wis — en</i>	<i>Wis — en</i>

Schwach deklinierte Dingwörter bilden die Mehrzahl, indem sie an den Stamm die Endung -en anfügen.

c. Wesentliche Unterschiede zwischen Luxemburgisch und Deutsch.

D' Fräschen hu sech vun de Pied an d' Bëscher
 Die Frösche haben sich von den Pfaden in die Büsche
verfuusst.
 gerettet.

- | | |
|---------------------------------|-----------------|
| (1) <i>d'Pied</i> | die Pfad --- e |
| (2) <i>d'Bësch</i> — <i>er</i> | die Büsch --- e |
| (3) <i>d'Fräsch</i> — <i>en</i> | die Frösch — e |

In vielen Fällen verwendet das Luxemburgische die zur Verfügung stehenden Arten der Mehrzahlbildung anders als das Schriftdeutsche.

1) Den Umlaut kann das Luxemburgische gebrauchen :

in Wörtern, die im Deutschen unverändert bleiben (weil sie in der Einzahl auf -en endigen)

d'Breet (die Braten), *d'Kniet* (die Knoten), *d'Schäpp* (die Schuppen), *d'Ween* (die Wagen),

statt der (im Luxemburgischen nicht vorhandenen) Endung -e

d'Ärem (die Arme), *d'Deeg* (die Tage), *d'Hällem* (die Halme), *d'Pied* (die Pfade),

statt der Endung -en

d'Där (die Dornen), *d'Nimm* (die Namen), *d'Sprüss* (die Sprossen).

2) Die Endung -er kann das Luxemburgische gebrauchen :

in Wörtern, die im Deutschen unverändert bleiben (weil sie in der Einzahl auf -en endigen)

d'Récker (die Rücken),

statt der deutschen Endung -e

d'Bierger (die Berge), *d'Bestecker* (die Bestecke), *d'Bëscher* (die Büsche, eigtl. Wälder), *d'Déngschter* (die Dienste), *d'Dëscher* (die Tische), *d'Elementer* (die Elemente), *d'Erliefnësser* (die Erlebnisse), *d'Eter* (die Eide), *d'Fester* (die Feste), *d'Gebieder* (die Gebete), *d'Gëfter* (die Gifte), *d'Gelenker* (die Gelenke), *d'Geschäfte* (die Geschäfte, les magasins), *d'Gesetzer* (die Gesetze), *d'Gewierer* (die Gewehre), *d'Hefter* (die Hefte), *d'Kräizer* (die Kreuze), *d'Kricher* (die Kriege), *d'Mëttecher* (die Mittag), *d'Owënter* (die Abende), *d'Pelzer* (die Pelze), *d'Prüsser* (die Preise), *d'Prozesser* (die Prozesse), *d'Reschter* (die Reste), *d'Schëffer* (die Schiffe), *d'Seler* (die Seile), *d'Spiller* (die Spiele), *d'Stécker* (die Stücke), *d'Stëfter* (die Stoffe), *d'Verdëngschter* (die Verdienste), *d>Weër* neben *d>Weën* (die Wege),

statt der deutschen Endung -en

d'Better (die Betten), *d'Hiemer* (die Hemden), *d'Häerzer* (die Herzen),

bei Verkleinerungswörtern, die im Deutschen in der Einzahl wie in der Mehrzahl mit der unveränderlichen Endung *-chen* gebildet werden

d'Äppelcher (die Äpfelchen), *d'Féngercher* (die Fingerchen), *d'Häisercher* (die Häuschen).

Umgekehrt steht im Deutschen die Endung *-er* im Gegensatz zum Luxemburgischen in den Beispielen:

die Hörner	—	<i>d'Haren</i> (neben <i>Hiermer</i>)
die Würmer	—	<i>d'Wier(e)m</i> .

3) die Endung *-en* kann das Luxemburgische gebrauchen:

statt der deutschen Endung *-e* (und dem gelegentlich dabei auftretenden Umlaut)

d'Baachen (die Bäche — Geschlecht!), *d'Bänken* (die Bänke), *d'Déieren* (die Tiere), *d'Fräschen* (die Frösche), *d'Früchten* (die Früchte), *d'Gänsen* (die Gänse), *d'Geschäften* (die Geschäfte, les affaires), *d'Joeren* (die Jahre), *d'Kinneken* (die Könige), *d'Knéien* (die Knie), *d'Konschten* (die Künste, eigtl. Kunststücke), *d'Kräften* (die Kräfte), *d'Nuechten* (die Nächte), *d'Stären* (die Sterne),

in den meisten Pluralformen von Lehn- und Fremdwörtern (meist aus dem Französischen), für die das Deutsche entweder eigene (in der Mundart ungebräuchliche) Erbörter besitzt oder die es (im Gegensatz zur Mundart) als so fremd empfindet, daß es ihnen die entsprechende Pluralform der Fremdsprache läßt oder als Kennzeichen der Mehrzahl ein (sonst im Schriftdeutschen ungebräuchliches) *-s* anfügt

d'Autoën (die Autos, die Kraftwagen), *d'Balkoën* (die Balkons, die Balkone), *d'Bonjournen* (die Grübe), *d'Buffeën* (die Anrichten, die Bahnhofsgaststätten), *d'Büroën* (die Büros, die Schreibstuben), *d'Ficellen* (die Bindfäden), *d'Garen* (die Bahnhöfe), *d'Kabineën* (die Aborte), *d'Kommaën* (die Kommas, die Kommata), *d'Kornischongen* (die Gurken), *d'Kuwärën* (die Bestecke, die Gedecke; aber: dt. die Kuverts, die Kuverte = die Briefumschläge = lux. *d'Enveloppen*), *d'Misären* (die Widerwärtigkeiten, die Unglücksfälle), *d'Prablëën* (die Regenschirme), *d'Pianoën* (die Pianos, die Klaviere), *d'Schemaën* (die Schemas, die Schemata),

statt der im Deutschen geltenden Endungslosigkeit, besonders bei männlichen und sächlichen Dingwörtern auf *-el* und *-er* —

-el: *d'Deiwelen* (die Teufel), *d'Engelen* (die Engel), *d'Fierkelen* (die Ferkel), *d'Huwelen* (die Hobel), *d'Ieselen* (die Esel), *d'Läffelen* (die Löffel), *d'Mëttelen* (die Mittel), *d'Miwelen* bisw. *Miwel* (die Möbel), *d'Redelen* (die Riegel), *d'Schlësselen* (die Schlüssel), *d'Spigelen* (die Spiegel), *d'Stiwelen* (die Stiefel — Geschlecht!), *d'Vullen* (die Vögel), *d'Ziedelen* (die Zettel), *d'Zillen* (die Ziegel — Geschlecht!), *d'Zweiwelen* (die Zweifel),
-er: *d'Emeren* (die Eimer), *d'Fangeren* (die Finger), *d'Fënsteren* (die Fenster — Geschlecht!), *d'Kelleren* (die Keller), *d'Kofferen* (die Koffer), *d'Messeren* (die Messer), *d'Telleren* (die Teller), *d'Waasseren* (die Wasser, die Gewässer).

Im Deutschen tritt nur an die umlautlosen weiblichen Dingwörter auf *-el* und *-er* die Mehrzahlendung *-n*.

die Inseln (*d'Enselen*), die Kugeln (*d'Kugelen*), die Nadeln (*d'Nollen*), die Schüsseln (*d'Schosselen*), die Wurzeln (*d'Wuerzelen*)

die Adern (*d'Oderen*), die Mauern (*d'Mauern*), die Schwestern (*d'Schwëstere*n, *d'Sëschtere*n).

4) Unveränderlich im Luxemburgischen :

d'Brout (die Brote) — im Echternacher Raum hört man auch :
d'Brudder (die Brotlaibe).

d. Besonderheiten der Pluralbildung.

1) Substantive, die keinen eigenen Plural bilden.

<p><i>De Gormang hat zwéi verduerwe Käise beiënee</i> Der Vielfraß hatte zwei Stück verdorbenen Käses auf einmal <i>giess, elo huet en uerg Péng auszestoën an all</i> gegessen, jetzt hat er arge Schmerzen auszustehen und alle <i>gutt Réit déngen näischt.</i> guten Ratschläge fruchten nichts .</p>

Die meisten deutschen Stoff- und Sammelnamen, viele Abstrakta, sowie die Maßbezeichnungen außer den weiblichen auf -e bilden im allgemeinen keinen Plural.

Stoffnamen : Eisen, Flachs, Fleisch, Gold, Honig, Käse usw.

Sammelnamen : Gesinde, Getreide, Laub, Schmuck, Ungeziefer, Vieh usw.

Abstrakta : Aberglaube, Furcht, Glück, (das) Gute, Haß, Neid, Streit, Wissen usw.

Maßbezeichnungen : vier Blatt Schreibpapier, drei Dutzend Eier, drei Faß Wein, zehn Fuß hoch (*zéng Schong héich*), zwei Glas Wein, vier Hand breit, sechs Paar Schuhe, drei Pfund Brot (zwei Pfunde = *zwee Pënner*, zwei Gewichte von je einem Pfund), zwei Sack Zement (*zwee Sak* oder *Säck*), drei Zoll dick

aber :

vier Flaschen Milch, drei Stunden lang.

Das Luxemburgische verfährt ebenso in den meisten einschlägigen Fällen.

Der fehlende Plural von Stoffnamen, Sammelnamen und Abstrakten kann durch Worterweiterungen oder -zusammensetzungen ersetzt werden.

2) Nur im Plural

werden einige Gebirgs- (Alpen, Karpaten, Pyrenäen), Krankheits- (Masern, Pocken, Röteln) und Sammelnamen (Briefschaften, Einkünfte, Eltern, Fasten, Ferien, Gebrüder, Geschwister, Gewissenbisse, Gliedmaßen, Kosten, Leute, Ränke, Spesen, Trümmer, Zeitläufte) gebraucht.

Der fehlende Singular kann auch hier teilweise durch Erweiterung oder Zusammensetzung ersetzt werden.

Alpen j o c h, Eltern t e i l, Pocken e r k r a n k u n g, Trümmer h a u f e n, Trümmer s t ü c k.

3) — 4) — 5)

(Als weitere Zusätze wären etwa « Mann » und seine Zusammen- setzungen, zweierlei Pluralformen mit unterschiedlicher Bedeutung, Pluralbildung der Fremdwörter u. ä. anzureihen.)

C. Kasusbildung.

Nach Absatz A, a fehlt dem Luxemburgischen der Genitiv über- haupt; nach Absatz A, b fehlen den Dingwörtern im Luxemburgischen die Kasusendungen; nach Absatz B, c verfährt die Mundart recht willkürlich bei der Mehrzahlbildung.

Das Luxemburgische bietet also keine sicheren Anhaltspunkte zur richtigen Kasusbildung im Deutschen.

a. Starke Deklination.

Der Besitzer des Bauernhofes bediente sich seiner ganzen Kraft um des Feuers Herr zu werden.

- (1) des Hof — es, des Feuer — s
- (2) der Kraft

1) die stark deklinierten männlichen und sächlichen Dingwör- ter endigen im Genitiv der Einzahl auf -e s, -s.

2) Die weiblichen sind in der Einzahl endungslos in allen Fällen.

Anm.: Die starke Genitivendung -(e)s überlebt in einzelnen Resten auch im Luxemburgischen.

Du bas haut des Deiwels — Wat mécht een nêt alles wéint des léiwe Fridds — Ech hun et schwéieren Häerzens gemat — Wat hun ech der ze Leeds gedon — Hei as ee sénges Liewes nêt sécher — En huet et lauches Monns gesot — En as op eemol aneres Sanns gin — Ech gin e Stéck Wees mat dir — Komm han- ner Wanns (Windes) — E mengt wat Wonnesch (Wunders - lux. -sch aus -rs) et wär — sogar: Du hues ëmmer Zäits genuch.

b. Schwache Deklination.

Als die Sonne sank, stand der Schurke mit seinem Spießgesellen in der Mitte der Brücke; sie töteten den Knappen und fingen des Grafen Mähre ein.

(1) der Schurke	(N.)	die Schurken
des Grafen	(G.)	der Grafen
dem Gesellen	(D.)	den Gesellen
den Knappen	(N.)	die Knappen
(2) die Sonne	(N.)	die Sonnen
der Brücke	(G.)	der Brücken
in der Mitte	(D.)	den Mitten
die Mähre	(A.)	die Mähren

1) Die schwach deklinierten männlichen Dingwörter endigen in allen Fällen (außer im Nom. Sing.) auf -e n, -n.

2) Die weiblichen sind in der Einzahl endungslos, in der Mehrzahl endigen sie in allen Fällen ebenfalls auf -e n, -n.

3) Es gibt keine schwach deklinierten sächlichen Dingwörter.

Anm.: In der älteren Sprache endigten auch die schwach deklinierten weiblichen Dingwörter in der Einzahl auf -e n. Diese Formen überleben in stehenden Wendungen und in der Sprache (meist) älterer Dichter.

Erde: auf Erden — in der kühlen Erden (Lenau, Der Postillon) — im Schoß der Erden (Kerner, Der Wanderer in der Sägemühle) — festgemauert in der Erden (Schiller, Das Lied von der Glocke)

Ecke: in einer Ecken (Münchhausen, Alte Landsknechte)

Gnade: voll der Gnaden (Ave Maria)

Heide: Röslein auf der Heiden (Gæthe)

Hölle: mitten in der Höllen Angst (Luther)

Linde: unter den Linden (Walther von der Vogelweide)

Mitte: das Weltkind in der Mitten (Gæthe) — zu Mitten der Nacht (Gæthe) — vergleiche: inmitten

Mutter: bei Muttern (volkstümlich) — umgekehrt aber auch: Mutters gute Kost

Pforte: an der Engelsporten (Schiller, An die Freunde)

Sonne: ans Licht der Sonnen (sprichwörtlich) — empor ins Reich der Sonnen (Kleist, Das letzte Lied)

Straße: auf der Straßen (Gæthe, Legende vom Hufeisen) — ich ziehe rüstig meiner Straßen (Uhland, Abreise)

Im Luxemburgischen erscheint die Endung -en vereinzelt noch im Nominativ etlicher aus dem Lateinischen entlehnten schwachen Femina :

lat. butina	<i>d'Bidden</i>	die Bütte
lat. catena	<i>d'Ketten</i>	die Kette
lat. coquina	<i>d'Kichen</i>	die Küche
lat. molina	<i>d'Millen</i>	die Mühle
ähnlich auch :	<i>d'Decken</i>	die Decke

c. Gemischte Deklination.

Alle meine Vettern freuen sich über meines jüngsten Veters großen Erfolg. — Die scharfen Augen des Fernrohrs sind die Gehilfen des schwachen menschlichen Auges.

die Vetter — n	die Auge — n
des Vetter — s	des Auge — s

Eine Anzahl männlicher und sächlicher Dingwörter bilden die Mehrzahl schwach (-en), die Einzahl aber stark (Genitiv auf -es). männliche : Dorn, Gevatter (lux. *Komper*, frz. *compère*), Hummer,

Konsul, Lorbeer, Muskel, Schmerz, See (le lac), Sporn (des Sporns, die Sporen), Staat, Stachel, Strahl, Tribun, Vetter, Zins — sowie die Fremdwörter auf -or : Direktor, Doktor, Motor, Professor

sächliche : Auge, Bett, Ende, Hemd, Insekt, Interesse, Juwel, Leid, Ohr, Statut — sowie alle Fremdwörter auf -um : Adverbium (Adverbien), Album (Alben), Museum (Museen).

d. Dativ der Mehrzahl.

Wéi de Cortège bei den éischten Haiser laanscht koum,
 Als der Umzug an den ersten Häusern vorbei kam,
stounge mer tëschent den anere Leit op den Dëscher
 standen wir zwischen den andern Leuten auf den Tischen
fir dene feierege Päerd nozekucken.
 um den feurigen Pferden zuzuschauen.

Im Deutschen enden alle Dingwörter im Dativ der Mehrzahl auf -en, -n. Im Luxemburgischen fehlt auch diese Endung.

Anm. : In einzelnen Wendungen bewahrt das Luxemburgische die alte Endung des Dativs der Mehrzahl.

D'Gras läit op de Gängen (Nom. *Gäng* « Schwaden ») — *Si stielen et mat de Gräppen* (Nom. *Gräpp*) — *Et wiert sech mat Hänn a mat Féissen* (Nom. *Féiss*) — *Schwätz emol mat dene Leiden* (Nom. *Leit*).

e. Besonderheiten der Kasusbildung.

(Unter dieser Rubrik wären schwierige Genitivbildungen, Personennamen und sonstige Eigennamen zu berücksichtigen.)

6

Indirekte Rede (discours indirect).

Als Eulenspiegel einmal in Prag weilte, behauptete er: « Ich bin ein großer Meister, der alle Fragen beantworten kann. » Der Rektor der Universität war über diese Prahlucht erbost und beschloß, ihn zu prüfen. « Wo ist die Mitte der Welt ? » fragte er ihn. Till erwiderte: « Nimm eine Elle und miß; du wirst herausfinden, daß sie hier ist, wo wir sitzen. » — « Kannst du uns nun auch sagen », fragten die Professoren darauf, « wieviel Tropfen Wasser seit der Erschaffung der Welt Tag für Tag im Meer zusammenfließen ? » Der Schalk entgegnete: « Nur wenn ihr es fertig brächtet, alle Ströme, Flüsse und Bäche stillstehen zu lassen, könnte ich das Meerwasser genau messen und euch Bescheid geben. » Da sagten die Herren sich: « Hätten wir ihn doch nicht gefragt ! »

(nach der 28. Geschichte des Volksbuchs von Eulenspiegel — 1515)

Hier sind die Aussagen aller Redenden in der Form festgehalten, in der sie tatsächlich gemacht worden sind: in direkter Rede. — Zur Interpunktion vgl. Absatz . . .

Wenn dagegen die Aussagen nur ihrem Sinne nach, nicht im ursprünglichen Wortlaut wiedergegeben werden, so geschieht das in indirekter Rede. — Zur Interpunktion vgl. Absatz . . .

A. Gebrauch der Verbalformen.

a. Modus.

Wéi den Ellespill emol eng Kéier zu Prag war, du huet e behaapt, hie wär c grouse Meeschter, deen op all Fro könnt äntwerten.

Als Eulenspiegel einmal in Prag war, behauptete er, er sei ein großer Meister, der alle Fragen beantworten könne.

Quand Til l'Espégle séjournait à Prague, il prétendit qu'il était un grand maître capable de répondre à toutes les questions.

*De Recteur vun der
Universität war b  is
iwer d  i Br  tzegkeet
an en huet sech vir-
geholl, en op d'Prouf
ze stellen.*

*E frot e, wou d'M  tt
vun der Welt wier.*

*Den Till huet ge-
  ntwert, e sollt eng
Iel huelen a moos-
sen, da g  if en eraus-
fannen, datt se grad
do w  r, wou si s  i-
zen.*

*Duerno hun d'Pro-
fessere gefrot, ob en
hinen dann och
könnt so  , wivill
Dr  pse Waasser Dag
fir Dag am Mier ze-
summegelaf wären,
z  nter datt d'Welt
best  ing.*

*De Schallek sot, e
könnt d'Mierwaasser
n  mme genee moos-
sen an hine Bescheid
gin, wa si et fäerdeg
briechten, all Waas-
ser opzehalen.*

*Du soten d'Höre
sech, si hätten e l  i-
wer n  t solle fro  n.*

Der Rektor der Uni-
versität war über
diese Prahlsucht er-
bost und beschloß,
ihn zu prüfen.

Er fragte ihn, wo
die Mitte der Welt
sei.

Till erwiderte , er
solle eine Elle neh-
men und messen; er
werde herausfinden,
daß sie gerade da
sei, wo sie saßen.

Darauf fragten die
Professoren, ob er
ihnen auch sagen
könne, wieviel Trop-
fen Wasser seit der
Erschaffung der
Welt Tag für Tag
im Meer zusammen-
geflossen seien.

Der Schalk entgeg-
nete, er könnte das
Meerwasser genau
messen u. ihnen Be-
scheid geben, wenn
sie es fertig br  ch-
ten, alle Gewässer
stillstehen zu lassen.

Da sagten die Her-
ren sich, sie hätten
ihn nicht fragen
sollen.

Le recteur de l'uni-
versit   se f  cha de
cette fanfaronnade
et décida de le met-
tre    l'épreuve.

Il lui demanda où se
trouvait le centre de
la terre.

Til répondit qu'il de-
vait prendre une
aune et mesurer,
qu'ainsi il constate-
rait que c'était exact-
tement l'endroit où
ils se trouvaient.

Les professeurs lui
demandèrent ensuite
s'il pouvait leur dire
combien de gouttes
d'eau s'étaient ras-
semblées dans la mer
au fil des jours, de-
puis la création du
monde.

Le pince-sans-rire r  -
pliqua qu'il ne pour-
rait mesurer l'eau
de la mer et leur
donner le renseigne-
ment voulu que s'ils
réussissaient    arr  -
ter tous les cours
d'eau.

Alors ces messieurs
se disaient qu'il e  t
  t   préférable de ne
pas l'interroger.

Alle Verben der indirekten Rede stehen im Deutschen und im Luxemburgischen im Konjunktiv. Dieser Modus stellt die Aussage nicht mehr als wirklich gemachte Feststellung des ursprünglich Redenden hin (wie der Indikativ), sondern zeigt sie lediglich in der

gedachten Gestalt, in der sie sich dem Berichtenden eingepägt hat.

Anm.: Das Französische gebraucht in der indirekten Rede den Indikativ. Das französische Sprachempfinden legt dabei das Schwergewicht auf das Merkmal der Tatsächlichkeit, das jeder Feststellung anhaftet, auch wenn nur indirekt darüber berichtet wird.

b. Zeit.

Gleichzeitigkeit: « Wo ist die Mitte der Welt ? »

E frot , wou d' Mëtt vun der Welt wär.

Er fragte, wo die Mitte der Welt sei.

Nachzeitigkeit: « Du wirst es herausfinden. »

Den Till sot , e géing et erausfannen.

Till sagte, er werde es herausfinden.

Vorzeitigkeit: « Wieviel Tropfen flossen zusammen ? »

Si frote , wivill Drëpsen zesummegelef wären.

Sie fragten, wieviel Tropfen zusammengeflossen seien.

1) In der indirekten Rede erscheinen alle finiten Verbformen grundsätzlich im Präsens. Die Gleichzeitigkeit wird also durch Konjunktiv Präsens, die Vorzeitigkeit durch Konjunktiv Perfekt (Hilfsverben « sein » oder « haben » im Konjunktiv Präsens), die Nachzeitigkeit durch Konjunktiv Futur (Hilfsverb « werden » im Konjunktiv Präsens) ausgedrückt.

Im Luxemburgischen stehen dagegen alle finiten Formen im Konjunktiv Präteritum.

Die im übergeordneten Satz gebrauchte Zeit spielt dabei weder im Deutschen noch im Luxemburgischen eine Rolle.

Anm.: (1) Im Französischen richtet sich die in der indirekten Rede gebrauchte Zeit nach derjenigen des Hauptsatzes:

Il demande où se trouve le milieu de la terre.

Il demanda où se trouvait le milieu de la terre.

Nach einem Tempus der Vergangenheit wird die Nachzeitigkeit durch « conditionnel » ausgedrückt:

Til prétendit qu'il le trouverait.

(2) Das Präteritum des Konjunktivs ist die Verbalform des Unwirklichen; sie steht beispielsweise in Wunsch- und Bedingungssätzen (« conditionnel » im Französischen). Das Luxemburgische empfindet offenbar stärker noch als das Deutsche, viel stärker als das Französische, dieses Merkmal der Unwirklichkeit, das einer nicht unmittelbar (oder selbst) gemachten Feststellung anhaftet. Deshalb setzt es immer Konjunktiv Präteritum.

« Sie ist gerade da, wo sie sitzen ».

E sot , se wär jhust do, wou si séizen (géinge sätzen).

Er sagte, sie sei gerade da, wo sie säßen.

2) Die finite Verbalform steht im Präteritum des Konjunktivs, wenn das entsprechende Präsens des Konjunktivs mit dem Präsens des Indikativs formal übereinstimmt und daher als Konjunktiv unkenntlich wäre.

Anm.: Da im Luxemburgischen das Präteritum der meisten starken und aller schwachen Verben ungebräuchlich ist, wird das Präteritum des Konjunktivs weitgehend analytisch gebildet. Es heißt zwar: *ech kéim, ech wär, ech séiz* — aber nur: *ech géing reiden, ech géing sangen, ech géing laachen* (auch: *ech géif, ech déit*).

Die entsprechenden analytischen Formen des Deutschen lauten: ich würde reiten (= ich ritte), ich würde singen (= ich sänge), ich würde lachen (= ich lachte). Sie werden grundsätzlich gemieden, es sei denn, die zum Ausdruck der Nachzeitigkeit gebrauchte Form des Hilfsverbs « werden » stimme im Präsens des Konjunktivs formal mit dem Präsens des Indikativs überein und müsse daher durch das Präteritum des Konjunktivs ersetzt werden.

Gleichzeitigkeit: « Wir lachen vor Freude »

Mir sote , mir géinge laache vu Freed.

Wir sagten, wir lachten vor Freude.

Nachzeitigkeit: « Wir werden lachen »

Si sote , si géinge laachen.

Sie sagten, sie würden lachen.

« Wenn ihr es fertig brächtet, könnte ich messen. »

E sot , wa si et fäerdeg briechten (géinge bréngen),

Er sagte, wenn sie es fertig brächten ,

könn e moossen.

könnte er messen.

3) In der indirekten Rede stehen die finiten Verbformen im Konjunktiv Präteritum, wenn die Aussage schon in direkter Rede diese Form aufweist.

B. Satztypen und Wortstellung.

a. Feststellung.

« Ich bin ein großer Mann ».

En huet behaapt, hie wär e grouse Mann.

Er behauptete , er sei ein großer Mann.

Feststellungssätze behalten die Wortstellung des Hauptsatzes (Subjekt - Prädikat - Ergänzung).

b. Aufforderung und Wunsch.

« Nimm die Elle und miß ! »
E sot , e sollt eng Iel huelen a moossen.
Er sagte, er solle eine Elle nehmen und mesen.
« Hätten wir ihn nicht gefragt ! »
Si sote sech, si hätten en nët solle froën.
Sie sagten sich, sie hätten ihn nicht fragen sollen.

Aufforderungs- und Wunschsätze werden durch eine Umschreibung mit den modalen Verben sollen oder mögen zu potentialen oder irrealen Feststellungssätzen umgebildet.

Ist dabei eine zusammengesetzte Form des modalen Verbums in Verbindung mit einem Infinitiv erfordert, so steht das Partizip des modalen Verbs immer hinter dem Infinitiv am Satzende.

Im Luxemburgischen ist die umgekehrte Wortstellung ebenso geläufig: *si hätten e solle froën* oder *si hätten e froë sollen*.

c. Bestimmungs- und Entscheidungsfrage.

« Wo ist die Mitte der Welt ? »
E frot , wou d' Mëtt vun der Welt wär.
Er fragte, wo die Mitte der Welt sei.
« Kannst du uns das sagen ? »
Se frotten , ob en hinen et könnt soën.
Sie fragten, ob er ihnen es sagen könne.

Fragesätze erhalten in der indirekten Rede die Wortstellung des Nebensatzes. Die finite Verbform tritt also an das Satzende, auch wenn von ihr ein Infinitiv abhängt (wo die Mitte sei, ob er sagen könne). Im Luxemburgischen ist die umgekehrte Wortstellung ebenso geläufig (*wou d'Mëtt wär — ob e soë könnt* oder *ob e könnt soën*).

Nur wenn das Prädikat aus der zusammengesetzten Form eines modalen Verbums mit einem Infinitiv besteht, erscheint das Partizip des modalen Verbs am Satzende, im Gegensatz zur Mundart:

wivill Drëpsen an d' Mier hätte könne lafen.
wieviel Tropfen in das Meer hätten fließen können.

Besonders im ersten der beiden Kapitel mag manche Beispielliste allzu lang erscheinen. Die Belege sind hier mit Vorbedacht gehäuft, damit die Unausschöpflichkeit der Fehlerquellen umso augenfälliger zutage trete. In der Praxis dürfte der Schüler das meiste im Arbeitsunterricht selbst zusammentragen.

Welche Übungen darüber hinaus zu demselben Kapitel möglich sind, mag aus drei Beispielen ermessen werden.

Übertrage ins Deutsche :

Glüich as d'esse fäerdeg.

(a) *Wat as dat all Kéier e léschtegen Ament, wann den Damp den Deckel vum Dèppen ophieft a wann en op eemol ufänkt dermat ze klabberen. Et mengt een, e wier der Kächen hire Gefaangenen an e kéim gären aus den enke Maueren vu séngem Prisong eraus. Elo päift en och nach, grad ewéi de Wanterwand an de Pëppelcher hiren diren Ascht, déi laanscht de Bord vun der Landstrooss an d'Wolleke gräifen.*

(b) *Déissüt vun der Kachmaschin (Kochherd) laachen där klenger Hollännerin hir Aën op der Mamm hirem brodéierte (gestickt) Léngent; well (denn) de Bouf, deen déssüt vum Dësch iwuert de Problemer vu sénge Bicher bruckt (brüten), moolt amplaz vu séngen Zifferen elauter Dampkrénkelen op déi eidel Säite vu séngem Heft. En huet schon de Goût vun der Mamm hirem Kascht op der Zong an nëmmen nach de Genoss vun engem gudden Iessen am Kapp.*

Übertrage alle Substantive, Adjektive, Pronomina und Verben in die Mehrzahl :

Der Geizhals.

(a) Er ist ein seltsames Tier. Solange die Nacht währt, denkt er an sein Geschäft, sortiert den Stoff, errechnet den günstigsten Preis und studiert das Handelsgesetz, um einen möglichen Zweifel zu zerstreuen, einen unnötigen Prozeß zu vermeiden und gegebenenfalls auf den teuern Rat des Rechtsanwalts verzichten zu können. Sobald der letzte Stern erlischt, zieht er den Stiefel aus und entledigt den müden Buckel des Arbeitskittels.

(b) Bis in den hohen Mittag hinein bleibt sein Fenster geschlossen, wie verlockend auch draußen der Vogel singt und sein verstaubtes Herz erfreuen könnte. Tief in sein Bett vergraben schöpft er neue Kraft in die verkalkte Ader, unbekümmert um den gedeckten Tisch : Teller und Schüssel, Messer, Löffel und Gabel läßt er unberührt. Indes eine zuverlässige Hilfskraft das Tagesgeschäft erledigt, kämpft er in seinem Traum gegen die Unbill einer möglichen Krisenzeit.

(c) Wenn aber der Abend anbricht und der Frosch im Bach seinen Spottgesang anstimmt, reckt er den schlaftrunkenen Arm und regt das verrostete Gelenk. Er schlüpft in ein frisches Hemd und schiebt den Riegel des Fensters beiseite. Sein Schlüssel klirrt durch die anbrechende Nacht; er öffnet hastig den Koffer und zwischen glän-

zudem Gold und blendendem Schmuck klaubt er den Zettel hervor, auf dem die Frucht seiner nächtlichen Rechenkunst als lockende Ziffer erscheint.

Übertrage ins Deutsche :

Les malades.

(a) Tous les efforts des docteurs sont vains. Ils ne trouvent pas de remèdes pour guérir les deux compères des rhumes qu'ils ont attrapés, lors de leurs voyages aux bords des grands lacs. Les deux copains malades cachent leurs muscles refroidis dans les lits bien chauffés et, s'ils doivent se lever à cause de la douleur, ils enfoncent leurs pieds dans de grosses pantoufles.

(b) Dans tous les regards de leur œil enflammé on lit l'intensité de leur douleur. Ils donneraient tous les bijoux du monde aux professeurs qui seraient capables de les délivrer de leurs misères ou de les convaincre seulement de la possibilité d'une fin rapide.

8

Das zu schaffende Handbuch ist vorderhand ein Lehr- und Lernbuch der deutschen Schriftsprache. Es berücksichtigt auf dem Weg zu seinem Ziel lediglich das teils günstige, teils hemmende, in beiden Fällen gleich wichtige Faktum, daß das Luxemburgische die Lernenden als deren einzig vertraute Sprechsprache viel mehr beherrscht, als es von ihnen grammatisch beherrscht wird. Es muß verhütet werden, daß der auf Schritt und Tritt als bequeme Ausgangsbasis des Lehrgesprächs verwendeten mundartlichen Unbefangenheit die Schwierigkeit einer wissenschaftlichen Rechtschreibung in den Weg trete. Ohne ihrer Erlernung auch nur eine einzige kostbare Stunde geopfert zu haben, soll es möglich sein, den an das traditionelle Schriftbild der deutschen und französischen Hochsprache gewohnten Schüler mühelos die mundartlichen Beispielsätze lesen zu lassen. (Sie zu schreiben dürfte nur bedingt erwünscht und in den seltensten Fällen erfordert sein.) Es wird daher die (wohl aus denselben Erwägungen heraus) auch von den neuen Lesebüchern der Primärschule befolgte Rechtschreibung des neuen Luxemburger Wörterbuchs verwandt.

Aus analogen Gründen wird auf die deutschtümelnden Fachausdrücke der RAHNschen « Spracherziehung » verzichtet; sie schüfen neue Barrieren, nachdem andere niedergerissen wurden. Nur die internationale Terminologie der klassischen Grammatik erlaubt den Ausblick auf die anderen sprachlichen Fächer: auch dann noch bleiben Unstimmigkeiten bestehen, deren Ursachen zum Teil außerhalb des Deutschunterrichts liegen. Eine der schlimmsten davon beruht doch wohl auf der Doppeldeutigkeit der Kategorie *Attribut*, je nachdem wir sie bald auf deutsch oder englisch, bald auf französisch denken.

Dabei wäre es ein Leichtes, wenigstens für den Hausgebrauch unseres Zweisprachensystems auch im französischen Grammatikunterricht die Satzaussage *prédicat* zu nennen; wir hätten die Angelsachsen auf unserer Seite und könnten uns auch ohnehin auf des Franzosen MAROUZEAU *Lexique de la terminologie linguistique* berufen, in dem es unter *prédicat* heißt: *En un sens général, le mot désigne, dans une proposition composée essentiellement de deux termes, celui des deux qui est affirmé de l'autre, qui exprime une attribution à l'autre, d'où aussi le nom d'attribut, parfois employé dans le même sens; le jour (sujet) paraît (prédicat).*

Umgekehrt wäre endlich auf die schiefe Zeitbenennung *Imperfekt* zu verzichten. Sie erfaßt im Deutschen nur einen beschränkten Teilaspekt der damit gemeinten Verbalform. Nach MAROUZEAU ist es die Funktion des Imperfekts *d'énoncer une action en voie d'accomplissement dans le passé et conçue comme non achevée*, d. h. also genau die Funktion, die das französische *imparfait* erfüllt. Aber auch die Rolle des *passé simple* wird von dem sogenannten deutschen *Imperfekt* unserer Schulbücher übernommen, das folgerichtig in jeder wissenschaftlichen Grammatik immer nur unter dem Namen *Präteritum* geführt wird: dies ist nach MAROUZEAU *la forme temporelle affectée à l'expression du passé dans les langues qui ne distinguent pas entre imparfait, aoriste, parfait* — wie eben das Deutsche und das Englische. Es ist dem Luxemburger Schüler, der von den meisten Verben seiner Mundart ohnehin kein Präteritum mehr zur Verfügung hat, doppelt schwer gemacht, den französischen Unterschied zwischen *imparfait* und *passé simple* zu erfassen, wenn die Terminologie seiner deutschen Grammatik ihm zum Überfluß die Klippe einer falschen Etikette in den Weg legt.

Wenn auch das vorgeschlagene Handbuch wie jedes Schulbuch auf den Antipoden einer wissenschaftlichen Darstellung steht, so müßte es sich doch bewußt hüten, eine gewisse Art des allzu bequemen pädagogischen Falschgeldes als bare Münze der linguistischen Wirklichkeit beharrlich im Umlauf zu halten. Was damit gemeint ist, demonstriert uns etwa der erste Band von RAHNs «*Spracherziehung*» an Hand seiner beiden Erklärungsversuche des Umlauts. Zunächst heißt es, *die Veränderung des Stammselbstlauts in der Fallbeugung* nenne man Umlaut (S. 46), dann wird erklärt, *wenn sich in den verschiedenen Zeitstufen der Stammselbstlaut verändert*, so nenne man das Ablaut; *wenn sich bei gleichen Zeitstufen der Stammvokal verändert*, so nenne man das Umlaut (S. 52). Demnach wäre etwa der Übergang von a zu u in dem Formenpaar *sang - gesungen* als Umlaut zu werten, da ja die Zeitstufe die gleiche bleibt. Noch summarischer verfährt HINZEs Schulgrammatik, wenn sie (S. 2) die Vokale von vornherein in *einfache* (a, e, i, o, u), *Zwieläute* (ai, ei, au, äu, eu) und *Umlaute* (ä, ö, ü,) einteilt; in der Folge (S. 53) stellt sie fest, bei der starken

Pluralbildung *erhalte ein umlautfähiger Vokal Umlaut* und kann sich nun -- wie fein! -- auf die eingangs gebotene *Einteilung der Vokale* berufen. Der Schüler fragt sich allerdings vergebens, was er sich letzten Endes unter einem Umlaut, den ein « umlautfähiger » Vokal « erhalten » kann, vorzustellen habe. Dabei ist es so leicht, sofort bei seinem ersten Auftreten den Umlaut als einen tief in die Sprache eingreifenden Vorgang zu erklären -- da es ja wegen seiner Häufigkeit nicht möglich ist, sich darüber in pädagogisches Stillschweigen zu hüllen.

Robert BRUCH.



Le Congrès d'Oxford

Le 24^e congrès international de l'enseignement secondaire eut lieu à Oxford du 28 au 30 juillet 1953, sous la présidence de Miss M. F. Adams, présidente de la FIPESO.

Notre association était représentée par Monsieur E. Geisen et Madame M. van Hulle-Bisdorff.

Le Comité Directeur s'est réuni quatre fois dans la salle des fêtes du St. Hugh's College. Dans son rapport, qu'elle lut à l'assemblée des délégués, la présidente souligna l'importance du Congrès en ces termes :

Ce Congrès de 1953, le XXIV^e de la F. I. P. E. S. O. a une importance spéciale pour tous. Nous sommes maintenant une Fédération constituante de la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante et nous avons un rôle particulier à jouer au sein de cette Confédération, mais nous retenons le droit d'administrer nos propres affaires et de soigner les intérêts particuliers de l'enseignement secondaire. Aussi affrontons nos délibérations avec notre enthousiasme et notre esprit de tolérance coutumiers et puis plus tard entrons dans le congrès de la Confédération Mondiale munis de l'esprit de co-opération amicale pour travailler en faveur du bien-être de la profession enseignante et pour favoriser le développement de l'Éducation dans tous les pays du monde.

Les délégués étudièrent ensuite les divers points de l'ordre du jour, dont les plus importants étaient : l'étude du texte de la charte des éducateurs, la revision des statuts de la FIPESO., la correspondance internationale.

1^o **Projet de Charte des Educateurs.**

Texte recommandé

Préambule : Les éducateurs ont une fonction importante à remplir au sein de la Société. L'éducation que reçoivent les enfants est essentielle non seulement pour le développement de l'individu, mais aussi pour le progrès de la société. C'est pourquoi la profession enseignante impose à ses membres des responsabilités auxquelles doivent correspondre des droits à la

mesure de ces responsabilités. Les éducateurs ont donc des droits à la fois comme citoyens et comme membres d'une profession.

Article 1^{er}. — Les devoirs essentiels de l'éducateur sont le respect de la personne humaine chez l'enfant, la recherche et le développement de ses aptitudes, le souci d'éduquer en instruisant, le dessein permanent de former la moralité de l'homme et du citoyen futurs.

Article 2. — Les droits de l'éducateur ne dépendent ni du sexe, ni de la race, ni de la couleur. Ils sont également indépendants des croyances et des opinions dans la limite où l'éducateur préserve chez l'enfant lui-même la liberté de croyance et d'opinion.

Article 3. — Les éducateurs ont le droit de bénéficier d'un système de contrat de travail comportant des garanties contre l'arbitraire en ce qui concerne la stabilité de leur emploi, et en général toute leur vie professionnelle, notamment : recrutement, stage probatoire, nomination, avancement, mesures disciplinaires et révocation.

Article 4. — Les éducateurs ont le droit de s'associer dans des organisations professionnelles et syndicales. Ces organisations ont qualité pour les représenter en toutes occasions.

Article 5. — Tous les éducateurs ont droit à une formation culturelle et professionnelle du niveau le plus élevé possible, dans des établissements organisés de telle façon que les conditions matérielles des familles n'interdisent pas aux plus aptes d'y accéder et demeurer.

Article 6. — Les éducateurs doivent avoir la possibilité de se perfectionner dans leur profession et le droit de bénéficier d'une culture complémentaire professionnelle et des moyens matériels correspondants y compris des facilités spéciales de voyages ou d'échanges en vue de parfaire leur culture ou d'acquérir une connaissance directe de la vie nationale ou internationale.

Article 7. — Tous les éducateurs ont droit à un traitement annuel de base décent, correspondant à l'importance de leur fonction et leur permettant de se consacrer entièrement à leur profession dans la dignité et la sécurité. Le principe de l'égalité des traitements féminins et masculins doit être reconnu.

Article 8. — Les éducateurs ont droit à bénéficier de vacances payées, de congés payés pour maladie, et d'une retraite suffisante, y compris des pensions pour les personnes à charge.

Article 9. — Les éducateurs ont de droit d'exercer dans les locaux convenables munis des appareils et du matériel nécessaires, avec un nombre d'élèves assez restreint pour permettre la bonne marche du service scolaire.

Article 10. — L'équipement de l'école ne doit pas dépendre de la condition sociale des élèves ni du degré d'enseignement, mais des nécessités de la fonction professionnelle. Des locaux spéciaux doivent être prévus dans toutes les écoles pour permettre au personnel adéquat d'assurer les services spéciaux qui lui sont éventuellement confiés : par exemple service médical et cantines.

Article 11. — Le choix des méthodes, des procédés et des manuels scolaires appartient à l'éducateur.

Article 12. — Les enfants dont le caractère, les aptitudes ou les malformations physiques ne s'accommodent pas de la classe normale doivent être instruits dans des classes spéciales par des méthodes et des procédés correspondant à la nature et à l'étendue de leur déficience.

Article 13. — Des classes ou des écoles de recherches doivent être instituées pour permettre aux novateurs d'expérimenter leurs méthodes sous contrôle, et faciliter ainsi les découvertes et l'avancement de la pédagogie. Un service de publicité devrait exister pour faire connaître les résultats des travaux de recherches.

Article 14. — D'une façon générale, les éducateurs doivent pouvoir participer par leurs représentants officiels au perfectionnement administratif et technique de leur profession.

Recommandations Générales.

Joint Four (Angleterre) : En général nous ne sommes pas opposés à la formulation d'une Charte d'Éducateurs, pourvu qu'elle ne propose de limiter en aucune façon la liberté qui existe déjà dans plusieurs pays.

The Educational Institute of Scotland : Bien que l'Institute n'approuve pas en principe une Charte des Éducateurs, il est d'avis que le texte amendé de la manière proposée pourrait être le plus acceptable possible dans le domaine international.

Syndicat National de l'Enseignement Secondaire (France) :

- 1^o La charte des éducateurs doit garantir un niveau culturel suffisant à l'enseignement.
- 2^o Elle doit garantir la liberté pédagogique maximum aux professeurs.

- 3° La charte doit viser à l'extension des droits et des libertés des universitaires dans tous les pays où ces droits et libertés n'existent pas à un degré suffisant, et en particulier aux enseignants dans les pays non autonomes.
- 4° La charte doit proclamer que la dignité de l'universitaire exige que sa rémunération soit en rapport avec l'importance de sa fonction.
- 5° La charte doit réclamer pour l'universitaire le maximum de loisirs pour lui permettre de poursuivre sa formation pédagogique et professionnelle et parfaire sa culture.

2° **Revision des statuts de la FIPESO.**

Le texte révisé des statuts fut étudié et quelques articles étant longuement discutés, les décisions furent prises à la majorité.

3° **Correspondance internationale.**

On souligna l'importance de la correspondance interscolaire pour la création de liens d'amitié entre les divers pays. Mademoiselle Portengen suggère l'établissement — avec l'aide des associations nationales de la FIPESO. — d'une liste des organisations dignes de confiance, s'occupant dans les divers pays des échanges scolaires. Cette liste serait communiquée à chaque association.

A l'ordre du jour du **Congrès** figuraient les sujets suivants :

- 1° Buts, structure, vie et fonctionnement des organisations de professeurs.
- 2° Rapports des associations nationales sur leurs activités pour la défense de l'enseignement.

Après des débats extrêmement intéressants, où les représentants des différentes associations exposèrent les modes de participation des associations nationales et des professeurs en général aux organismes de gestion de l'enseignement public, les résolutions suivantes furent votées à l'unanimité.

- 1° Les éducateurs ont le droit de s'associer librement dans des organisations professionnelles et syndicales indépendantes qui ont qualité pour les représenter.
- 2° Les associations d'enseignants ont le droit de participer à l'élaboration et à la mise en application de toutes dispositions législatives et réglementaires concernant l'enseignement et les maîtres.

Elles doivent avoir la représentation la plus large possible dans tous les organismes compétents.

- 3° Les associations ont le devoir d'obtenir la garantie d'un niveau suffisant de l'enseignement dans leurs pays respectifs. Leur action dans le domaine des réformes de l'enseignement, de l'amélioration des méthodes pédagogiques, de la formation des maîtres, de l'extension des constructions scolaires doit s'inspirer d'un souci de progrès et de justice sociale.
- 4° Les associations ont le devoir de promouvoir et de faire respecter la dignité de la fonction universitaire.*) Il leur appartient, en particulier, d'obtenir une rémunération de l'universitaire en rapport avec sa formation et l'importance de sa fonction, de défendre son statut, sa liberté pédagogique et sa liberté d'opinion.
Dans l'intérêt même de l'enseignement, les associations doivent obtenir pour l'universitaire des conditions de travail lui accordant le maximum de libertés pour lui permettre de poursuivre sa formation et de parfaire sa culture.
- 5° Chaque association nationale est maîtresse de sa structure, de son fonctionnement et de ses activités. Il lui appartient d'utiliser les moyens d'action qui lui semblent les plus appropriés pour faire aboutir ses revendications.
- 6° Afin de rendre efficaces la défense et le développement de l'enseignement secondaire, il est souhaitable qu'au sein de la FIPESO, les liens entre les associations nationales soient resserrés par des échanges plus nombreux de documentation professionnelle et pédagogique, et des visites individuelles et collectives de professeurs, facilités par des crédits suffisants accordés par les pouvoirs publics.
- 7° Les associations d'enseignants ont le droit d'être représentées au sein des commissions nationales officielles en relation avec l'Organisation des Nations Unies et ses Institutions spécialisées.

Les différentes organisations présentèrent ensuite des rapports sur leur activité pour la défense de l'enseignement au cours de l'année 1952—53.

*) L'Université désigne ici, selon le sens français, l'ensemble des divers ordres d'enseignement.

Le **Comité exécutif** fixa la date du congrès de 1954 et choisit comme sujet d'étude :

Tendances et défense de l'Enseignement Secondaire.

Les délégués de la FIPESO, prirent part ensuite à la Première Assemblée des délégués de la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante (C.M.O.P.E.).

La session d'ouverture eut lieu le 31 juillet, en présence du Ministre de l'Education pour l'Angleterre et le Pays de Galles, Miss Florence Horsbrugh.

La coopération entre parents et enseignants avait été choisie par le comité exécutif de la CMOPE, comme sujet principal des débats de la première assemblée des délégués et vingt-cinq rapports avaient été présentés.

La résolution à ce sujet, après discussion des rapports, fut la suivante :

Le congrès de la CMOPE, conscient de l'intérêt que présente la collaboration des parents et des maîtres, conscient de l'intérêt que les parents et les maîtres portent au bien de l'enfant, déclare qu'une telle collaboration mérite tous les encouragements possibles.

Lors de l'élection d'un représentant pour l'Europe la FIPESO perdit malheureusement un membre au comité exécutif de la CMOPE., Mademoiselle Muyters (Belgique) ayant dû céder la place au délégué de la Malta Union of Teachers.

Ce rapport qui a pour but de donner un aperçu sur la série de laborieuses sessions auxquelles les délégués luxembourgeois ont eu l'honneur d'assister, serait pourtant incomplet s'il passait sous silence le cadre dans lequel ces travaux, se sont déroulés. Quel séjour idéal en effet pour une assemblée d'enseignants que la merveilleuse « city of the dreaming spires » ! Qui résisterait au charme de ses « colleges » séculaires, à l'attrait de ses vastes pelouses veloutées et de ses jardins où fleurissent les chatoyantes roses trémières ! Quel plaisir aussi de parcourir en de belles excursions, organisées par les associations anglaises, les villages si homogènes, si typiquement anglais des Cotswolds. Quel émerveillement enfin de visiter le pays natal de Shakespeare, d'assister à cette magnifique représentation du **Merchant of Venice** et de contempler, du haut de la terrasse du Memorial Theatre, le calme paysage de Stratford-on-Avon, baignant dans la brume argentée du crépuscule !

M. VAN HULLE.

NOS MORTS



Robert MOHRMANN
25. 7. 1885—17. 10. 1953

Nul doute que dans ses desseins sur R. Mohrmann Dieu avait vu grand.

L'intelligence du défunt était vive, mais spéciale de sa nature. Si la fécondité et la richesse originale en étaient moins prononcées peut-être, elle ne laissait d'être extraordinairement logique, claire et sagace.

Se greffant sur la clarté des raisonnements et la limpidité des conclusions ainsi que des concepts, formulés avec une rapidité fulgurante et entrevus dans toutes leurs ramifications, dans tous leurs connexes avec d'autres idées, la volonté du défunt avait quelque chose de l'acier.

Les gens qui le frayaient peu auraient pu avec un certain droit relever que sa volonté n'entraînait pas les étudiants, les collègues . . . Il ne fascinait ni ne galvanisait ses auditeurs.

Or les initiés — et surtout ses jeunes collègues et confrères — savaient que son exemple marquait profondément son entourage. On se rappelle avec une certaine mélancolie les jours angoissés du commencement de la guerre . . . où il se rallia catégoriquement aux jeunes, et d'un commun accord avec eux s'opposa à ce qu'on entrât dans la VDB. D'autres qui alors n'étaient pas d'acier ont connu les honneurs; lui, l'inébranlable, l'intransigeant, de son vivant, n'a rien reçu.

Avait-on raison de lui reprocher un certain manque de souplesse, une certaine inflexibilité pédantesque ? Je ne sais ! Dans ces jours mémorables du commencement de la guerre, les étudiants de Mohrmann, ceux de ses premières et de ses secondes, avec une clarté et une précision admirables, entendaient de la bouche de leur aumônier ce qu'il fallait faire, ce qu'il ne fallait pas faire et il ne cessait de parler, dût-il aller en prison . . . ; s'il n'y est pas allé, c'est que les Allemands avaient des caprices singuliers. En tout cas dans ces jours-là ses collègues et ses élèves ne pouvaient qu'admirer sa droiture inébranlable. Assurément, même sans la richesse exubérante du sentiment et l'inflammabilité, l'incandescence de l'imanigation, on arrive à faire des prouesses, à devenir un authentique héros.

Par ailleurs R. Mohrmann aurait fait un excellent commentateur de la pensée théologico-philosophique, un guide lucide, consciencieux (jusqu'à la scrupulosité), sûr et fort de générations épris de splendeur, de clarté intellectuelle et rassis. Sans aucune exagération le défunt appartenant à la lignée des Dominicains, des Albert le Grand, des Cajetan . . . ; par certains côtés il rappelait l'Église des croisades et du XIII^e siècle. Ce que dans d'autres circonstances la Grâce surnaturelle aurait fait de lui, personne ne le sait et l'ont est autorisé à concevoir à ce sujet les plus grands espoirs.

De fait la Providence a voulu que l'homme à la stature physiquement petite, aux traits puissants et expressifs, au nez aquilin et fort, qui aurait fait honneur à un « condottiere » du « rinascimento » italien, n'eût pas toutes les facilités pour s'imposer à l'attention du monde des lettres. Assurément les circonstances n'étaient pas très propices. Robert Mohrmann était originaire d'une contrée où l'inquiétude, l'angoisse des semeurs d'idées, l'air frais du large des océans idéologiques ne sont pas assez ressentis.

De plus sa jeunesse était marquée de sacrifices. Les plissements dans les recoins de sa grande bouche, caractéristique et éloquente par elle-même, témoignaient de grandes déceptions, de beaucoup d'amertume et de bien des déboires. Sans elles, peut-être son humeur caustique et frondeuse aurait-elle été

moins mordante ! N'était-il d'ailleurs pas quelque peu admirable dans les débats ! Son regard, ordinairement terne et aqueux, alors, devenant incisif, étonnamment clair, déchirant toutes les brumes, perforant l'adversaire tel une vrille.

Mais au fond c'était un grand timide. A mille petits signes imperceptibles l'observateur sagace pouvait reconnaître sa gêne initiale.

Or un timide ne parvient pas aisément à s'imposer au grand public, surtout s'il est inflexible dans le bien et trop droit pour faire des « courbettes ».

Un autre trait révélait peut-être quelque chose de l'histoire de son âme : la manière intransigeante et brusque dont il s'opposait à tous ceux qu'il croyait vouloir se singulariser, ne pas faire comme tout le monde. Pourquoi était-il alors extrêmement méfiant, jusqu'à devenir un tantinet injuste ?

Une grande entrave à l'épanouissement des dispositions heureuses de l'Abbé Mohrmann était — ce semble — de teneur surnaturelle. Robert Mohrmann, comme nous tous, ne pouvait prétendre à la sainteté des géants de la chrétienté. Or, si sa piété avait été mortifiée à l'extrême, mystique, abyssale, avec de si grands dons . . . nul doute que l'enveloppante charité, un doigté supérieur, une franchise très souple lui eussent ouvert les cœurs des grands et des petits. Il eût connu des succès splendides, splendides malgré son intelligence sagace, froide et compassée.

Last not least il ne faut pas non plus perdre de vue que le défunt avec sa prédilection pour la philosophie scolastique, thomiste à la Cajetan, était presque esseulé. Or l'union, non la solitude, fait communément la force.

Ainsi nous n'entendons plus ni ne pourrons plus jamais percevoir sur le pavé de notre ville les petits pas à la cadence nerveuse et rapide, surprenants par l'allure vive et quelque peu glissante de Robert Mohrmann . . .

Devant sa tombe nous restons pensifs et douloureusement émus . . .

A. MEYERS.



Jean-François SCHMIT
1890—1953

Sans avoir pu jouir de sa retraite bien méritée pourtant, J.-F. Schmit nous a quittés prématurément. Depuis quelques années, un mal sournois et implacable avait miné la robuste santé de ce Mosellan taillé à défier les assauts des ans. Ceux qui l'approchaient, devinaient à quel point il devait souffrir de n'avoir plus cette belle assurance de son ardente jeunesse. Lui, l'ami de la nature et du plein air, l'infatigable amateur des grandes randonnées, le ponctuel fidèle des rendez-vous du Waldhof, devait se contenter de courtes et pénibles promenades au bras de sa dévouée épouse.

Pendant près de trente ans, J.-F. Schmit a enseigné à l'Athénée l'allemand et le latin. Il était également aimé et estimé de ses élèves et de ses confrères. Surtout en grammaire latine il faisait autorité et ses jeunes collègues avaient souvent recours à ses lumières. Ses avis bénévoles, parés de toute la modestie du sage, étaient vénéérés comme des oracles.

On regrettera longtemps le départ du professeur probe et travailleur, du collègue discret et serviable.

Joseph HIRSCH.



Notre ami
Nicolas WINTER
1905 — 1954

Cinq mois déjà qu'il nous a quittés.

A la veille de la fête Nationale, au moment où la retraite aux flambeaux illuminait Diekirch, son cœur tout à coup a refusé de lutter contre un mal sournois qui depuis deux ans s'était acharné à briser ses ressorts.

Alors que les jours précédents ses traits tirés avaient trahi les souffrances physiques et morales qui le tenaillaient, son visage, sur le lit de mort, ne reflétait aucune trace de combat ni d'angoisse : la sérénité l'inondait, cette sérénité qui résulte du sentiment d'avoir accompli le devoir jusqu'au bout, d'être en règle avec soi-même et le Créateur.

Depuis cinq mois déjà il a cessé d'être parmi nous et de faire rayonner dans la salle de conférences son sourire malicieux et généreux ; depuis cinq mois ses bons mots spirituels et facétieux ne furent plus ; depuis cinq mois il ne s'adosse plus à son armoire, les mains croisées sur le dos, la tête légèrement penchée sur l'épaule, pendant qu'une mèche rebelle qu'il essayait, mais en vain, de rejeter en arrière, s'amusait à le taquiner.

Cinq mois déjà ! Pourtant il nous est difficile de croire qu'il n'entre plus dans la salle de conférences, qu'il ne soit plus le brillant trait d'union entre ses collègues, qu'il ne détende

plus l'atmosphère un tantinet poussiéreuse et sérieuse, qui sent si bon le Lycée classique, par une remarque spirituelle dont il avait le secret et qui, sans être mordante, savait dire les choses sans les dire et faisait naître le sourire, même sur les figures ravinées par des années et des années d'austère pédagogie.

Nic. Winter était passé maître dans l'art délicat de diriger des hommes en herbe. Il aimait d'un amour paternel ses élèves et se prodiguait sans trêve pour eux qui lui rendaient un véritable culte. Une grande dignité de vie, une distinction profonde de l'esprit s'alliaient en lui à une verve estudiantine intarissable, à un élan de la jeunesse maîtrisé par l'expérience et par un jugement sain et pondéré.

Il était généreux jusqu'aux moëllles : l'élève, pour lui, n'était pas un numéro sans âme ; lui, le professeur, n'était pas un lion sans cœur, mais un être humain en perpétuelle évolution, un élève plus mûr, plus sage qui, avec sa classe, se réjouissait, peinait, triomphait ou succombait. Il ne se laissait pas envahir par le métier ; il le faisait en conscience et l'aimait profondément, mais il avait réussi à le dépasser, à le dominer, à rester homme tout en étant un professeur modèle.

Nul moins que lui ne faisait figure de pédant. Sa vaste intelligence ne lui avait pas fermé le cœur. Courtois, gentil, noble, un passionné de la mesure en toutes choses, un humaniste profondément humain, et dans la vie, au don d'amitié et de chaleur contagieuse qu'il repandait naturellement autour de lui, voilà Nic. Winter.

Son prestige de professeur et d'homme était grand. Nic. Winter continue de vivre non seulement dans la mémoire de la raison, mais encore et surtout dans la mémoire du cœur de tous ceux qui l'ont connu.

Parfois, dans la salle de conférences mes regards se portent sur lui. Il est à sa place habituelle, appuyé contre son armoire ; le rayon de son sourire illumine l'atmosphère ; ses yeux brillent malicieusement ; il va lancer une pointe et s'apprête à éclater d'un rire franc, savoureux, contagieux.

Sa vie avait trop de rayonnement pour que la mort cruelle puisse en éteindre la clarté et effacer le souvenir d'un collègue loyal, d'un homme à la droiture foncière, d'un ami avec qui nous souffrions, quand silencieusement, douloureusement, dignement, il luttait avec une ténacité parfois surhumaine contre un mal qu'il espérait vaincre, mais qui était plus fort que lui.

Nic. Winter est mort.

Sa mémoire vivra.

Il n'avait que des amis.

Ben MOLITOR.

LES DISSERTATIONS DES JEUNES PROFESSEURS 1953

Le comité de rédaction du « Journal des Professeurs » remercie tous les jeunes professeurs qui ont bien voulu présenter leurs dissertations à nos lecteurs.

PHILOSOPHIE ET LETTRES.

Lony Anter.

Dissertation littéraire : **Bonheur et malheur dans l'œuvre de Camus.**

Camus est surtout renommé pour être un auteur sombre, pessimiste. Et pourtant il a dit : « Quand il m'arrive de chercher ce qu'il y a en moi de fondamental, c'est le goût du bonheur que j'y trouve ». Qu'en est-il ? Cette étude cherche à y répondre tout en analysant son œuvre.

Parti dans l'élan fougueux de la joie de vivre (Noces), Camus a buté sur l'absurde de la condition humaine (Le Mythe de Sisyphe). L'ayant maîtrisé par la lucidité, il se voit devant l'abîme des souffrances que, même dans leur plus grand effort, les hommes ne peuvent que diminuer arithmétiquement (La Peste). En même temps, il a pris conscience de la solidarité humaine et d'une communauté à construire dans la sincérité et l'amitié (Actuelles). Voulant la construire, il bute encore sur le mal que les hommes se font dans leur aveuglement, et sa révolte au nom de la vie et du bonheur doit reprendre un nouvel élan (L'Homme Révolté).

La pensée de Camus, bien que centrée sur quelques problèmes fondamentaux, reste en continuel devenir. Elle suit l'expérience de sa vie.

Dissertation pédagogique : **Das Problem der Hausaufgaben auf den unteren Klassen des Mädchenlyzeums.**

Die Abhandlung geht aus von mannigfachen Klagen der Eltern. Beanstandet wird, daß einerseits den Schülerinnen zu viel aufgegeben wird, andererseits zu hohe Anforderungen gestellt werden, so daß die Kinder zu Hause das Aufgegebene unmöglich allein bewältigen können.

Die Länge der Hausaufgabe kann herabgesetzt werden durch eine rationelle Ausnutzung der Schulstunden, eine bessere Verteilung der Fächer im Stundenplan, eine größere Verständigung unter den verschiedenen Fachlehrern einer Klasse. Die Schülerinnen der unteren Klassen können aber nur dann ihre Hausaufgaben allein und in angemessener Zeit erledigen, wenn sie vorerst in der Klasse vom jeweiligen Fachlehrer zum selbständigen Arbeiten und zweckmäßigen Lernen angeleitet wurden.

Die Abhandlung gibt dann praktische Hinweise zum « travail dirigé » im sprachlichen Unterricht auf den Unterklassen.

Ray Kelsen.

Dissertation littéraire : **Le drame intellectuel de Jean Guéhenno.**

« Rien n'est mystérieux comme ces sourdes préparations qui attendent l'homme au seuil de toute vie. Tout est joué avant que nous ayons douze ans. » (Péguy)

C'est bien le souvenir de Péguy qui vous revient à l'esprit, lorsque vous parcourez les premiers ouvrages de Jean Guéhenno, ces beaux livres exaltants qu'on serait tenté de classer sous l'étiquette : œuvres de jeunesse, si cet auteur n'avait publié son premier livre à l'âge de trente-sept ans. Et cependant, les six minces volumes que le professeur Jean Guéhenno fit paraître dans l'entre-deux-guerres, restent « œuvre de jeunesse » en ce sens que nous y découvrons — et notamment dans le bouleversant « Journal d'un homme de quarante ans », son quatrième livre — cette présence obsédante de la jeunesse difficile et tourmentée de Guéhenno, fils de prolétaires misérables, grandissant dans un milieu rongé par la faim et l'indignité où gronde la révolte de Caliban. Il y avait là, convenez-en, de quoi bâtir un drame pathétique. Mais tout drame réclame au moins deux protagonistes.

Or ce fut à peu près vers l'âge dont parle Péguy que Jean Guéhenno, petit employé d'usine à vingt-cinq francs par mois, (il en rougit devant sa mère) fit la découverte de Prospero, cet autre personnage non moins exigeant. Le peuple et la culture, Caliban et Prospero allaient désormais se disputer l'âme du jeune « intellectuel » qu'était fatalement devenu le petit employé, qui, à son retour d'usine, travailla sur ses livres et ses papiers jusqu'à une heure avancée de la nuit en luttant contre le sommeil et les crises de désespoir. « Nuits magnifiques, je crains qu'elles n'aient mis en moi quelque illusion : l'esprit ne

cessera d'être pour moi ce grand archange que, tout jeune, j'en-trevis voler si aisément par les ténèbres. »

Devant le décor fastueux de la nuit étoilée qui pénètre par la fenêtre ouverte, l'autodidacte Guéhenno découvre ses dieux littéraires : Jean-Jacques, Michelet, Romain Rolland, ces hommes de « cœur » qui font ménage à part dans la tradition littéraire de la France, et auxquels il emprunte ce « ton » inimitable qui est peut-être ce qu'il y a de plus précieux chez ce Michelet contemporain.

Mais d'autre part, les sourds appels de la misère, des grèves et des soupes populaires ne cessent de troubler la sérénité du jeune intellectuel, tiraillé entre sa fidélité qui devient de jour en jour plus difficile et l'ivresse de liberté que lui apportent ses livres. « J'étouffais. Je m'évadais, je fuyais, je désertais . . . Je trahissais. » Son drame tient dans ces rapides formules qui reviennent à chaque page. Toutes ses difficultés se ramènent à ce conflit, dont son esprit est le lieu, entre deux grands amours, apparemment incompatibles. Inutile de dire que Jean Guéhenno n'est jamais parvenu à les concilier et que toute son œuvre se nourrit de cet éternel déchirement.

Dissertation pédagogique : **Some Suggestions towards a better English Pronunciation.**

As the title points out, the essay was meant to give a few practical hints in order to improve the pronunciation of our pupils in the upper forms.

Marcel Krier.

Dissertation littéraire : **Le drame social dans l'œuvre de Maxence van der Meersch.**

L'œuvre de Maxence van der Meersch (1907—1951) se répartit entre deux cycles : celui du drame individuel et celui du drame social. A ce dernier cycle appartiennent : « Car ils ne savent ce qu'ils font », « Quand les Sirènes se taisent », « La Fille Pauvre » (tome I : « Le Péché du Monde » — tome II : « Le Cœur Pur ») et « Pêcheurs d'Hommes ».

« Car ils ne savent ce qu'ils font » n'est autre chose qu'un témoignage de l'auteur sur lui-même. Par ses confidences, par l'évocation du milieu où il est né et élevé, des personnes qui ont essayé de le former à leur goût, Maxence van der Meersch a voulu situer son départ. Parti de l'égoïsme le plus prononcé, il s'achemine rapidement, grâce à sa noblesse de caractère, vers l'altruisme le plus entier. Avec « Quand les Sirènes se taisent »,

l'auteur est déjà en plein dans son sujet de préférence : le monde du travail, partant celui du chômage, des grèves et de la misère. Les problèmes que pose la vie ouvrière lui sont déjà familiers et il les traite avec une ardeur enthousiaste et combative. C'est à partir de « La Fille Pauvre » que le romancier se passionne pour des « personnages vertueux » dont il a fait la connaissance au hasard de ses rencontres merveilleuses. Il précise ses vues sur certains aspects de la question sociale, sans égard pour les susceptibilités des riches. « Pêcheurs d'Hommes », enfin, c'est la résurrection. La douleur et le désespoir se transforment en amour. Le monde ouvrier semble transfiguré et baigne dans l'atmosphère vivifiante de la charité.

Dissertation pédagogique : **Der erzieherische Wert des Jugendtheaters.**

Die Erziehung durch das Theater ist eine Bildungsform, die man auf jedes Alter anwenden kann, angefangen bei der Kindheit bis hinauf zum Mannesalter. Selbstverständlich muß sich diese Bildungsform mit möglicher Geschmeidigkeit dem Alter der jugendlichen Zuschauer anpassen.

Schon das gemeinsame Aussuchen des Stoffes, das gründliche Durcharbeiten des Textes, die Proben, das Verfertigen der Spielkleider und das Ausstatten des Spielraumes gestalten so manche Stunde lebendig und lehrreich, fördern und vertiefen das Gemeinschaftsgefühl.

Neben der physischen Erziehung trägt das Theater viel dazu bei, die körperliche Beweglichkeit zu steigern oder doch wenigstens zu erhalten, die Hemmungen einzudämmen und zu überwinden.

Vor allem die seelischen Kräfte werden durch die Pflege des Theaters geweckt und gestärkt. Dem Jugendlichen ist die Möglichkeit geboten, sich in das Seelenleben anderer Menschen einzuleben.

Im Theater findet der Drang des jungen Menschen nach geistiger Betätigung reichlich Nahrung. Allein das Erfassen des Inhalts, der geschichtlichen, sozialen, religiösen und ethischen Probleme weiten und vertiefen den Geist. Das Erlernen des Textes und seine sprachliche Wiedergabe erweitern den Sprachschatz und steigern die Ausdrucksfähigkeit des Jugendlichen.

Auch in charakterlicher Hinsicht darf man den Wert des Jugendtheaters (Schultheaters) nicht unterschätzen. Jugendtheater ist und bleibt ein Gemeinschaftsspiel. Die Grundhaltung sämtlicher Mitwirkenden ist durch Kameradschaftlichkeit, Fleiß, Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit gekennzeichnet.

Margot Schmitz.

Dissertation littéraire : **Le Théâtre de Jean Anouilh.**

Dissertation pédagogique : «**Le Nœud de Vipères**» als **Klassenlektüre.**

Jean Schon.

Dissertation littéraire : **Les comédies latines du Père Martin Du Cygne (1619—1669).**

Professeur de rhétorique au collège des Jésuites à Luxembourg de 1652—1664, le P. Du Cygne a écrit douze comédies latines. Les multiples rapprochements que leur étude permet de faire avec la comédie latine antique, la comédie des humanistes, le théâtre baroque des Jésuites et la comédie classique française de son temps (il a p. ex. écrit un « Avare » et un « Soldat Fanfaron »), montrent l'originalité de cet auteur comique et la place particulière qu'il occupe dans le mouvement si riche et si peu connu du Théâtre Jésuite où il a essayé d'installer une comédie moderne qui fût selon ses mots « un miroir de la vie ».

Dissertation pédagogique: **Der Grammatikunterricht im Deutschen in Luxemburg und Rahn-Pfleiderers Sprachziehungswerk.**

Ist ein vollständiger Grammatikunterricht nach den neuen pädagogischen Gesichtspunkten und unter Berücksichtigung unserer besonderen Verhältnisse mit diesem Sprachbuch möglich und wünschenswert? Ja, solange kein eigens für Luxemburg bestimmtes Grammatiklehrbuch vorhanden ist.

Paul Schröder.

Dissertation philosophique : **Recherches sur les systèmes de Lewis.**

La dissertation concerne un groupe de logiques modales proposées par C. I. Lewis sous le nom de « systèmes d'implication stricte ». L'auteur y présente ses contributions personnelles à l'analyse et à la systématisation de ces calculs.

Dissertation pédagogique : **Praktische Untersuchung von Schülerhandschriften.**

Die Abhandlung zeigt an Hand praktischer Schriftanalysen, wie die Graphologie als pädagogisches Hilfsmittel ausgewertet werden kann.

Marie-Thérèse Schröder-Hartmann.

Dissertation littéraire : **T. S. Eliot's « The Cocktail Party » —
A Critical Study.**

This study attempts an interpretation of Eliot's first comedy by way of comparison and analysis, together with an appreciation of the play in the light of Eliot's own criticism. The problems thrown up by the poet's literary experiment touch on almost all essential questions of dramatic writing.

Eliot's main concern was to find a form of verse for the modern stage which would « without recourse to prose, . . . be capable of unbroken transition between the most intense speech and the most relaxed dialogue ». But British critics are themselves at a loss to determine whether Eliot's dramatic medium is prose or verse. An examination of some occurring rhythms yields the conclusion that this question is in fact immaterial to the success of the play.

The poet's preoccupation with style, dialogue and rhythm did not free him from the claims any dramatic work imposes on its author. Thus, plot and action instance a considerable improvement in comparison with those of Eliot's previous plays. Though the subplot may occasionally appear too elusive, the main action is balanced and skilfully timed within an almost geometrical structure of parallel developments.

The characters, at least the four main figures, appear convincing and lay an equal claim to our attention (which has not been the case for Eliot's protagonists so far). Disquietingly unreal are only the three « Guardians », whom the essay proves to be mere functions of the main action, in spite of Eliot's endeavour to mask the intractable residue of their symbolism. Cardboard figures though they may be, they represent a short-cut to convey the meaning of the play.

It would be a mistake to search for a consistent philosophy in the work of a poet, whose artistic restraint forbids him to expound a doctrine. In giving « the emotional equivalent of thought » his poetry tries « to impose a credible order upon life ». The various interpretations that are possible even for an agnostic audience show sufficiently that the pattern of life underlying this comedy represents universal human experience. It only requires the emotional assent to the possibility of mystic intuition.

However it remains an open question whether the use of a 'haha-comic' does not slightly betray the meaning Eliot wanted to impart.

Dissertation pédagogique : **Réflexions sur l'« Essay » anglais dans les trois classes supérieures des Lycées de Jeunes Filles.**

Suggestions susceptibles de compléter l'enseignement scolaire qui, tout indispensable qu'il est, ne semble pas suffire à créer des associations vivantes.

Carlo Steichen.

Dissertation littéraire : **The World of Walter de la Mare.**

Entirely new in this paper is the way in which the poet has been approached. The essay is a vertical cut through Walter de la Mare's work. This poet, as a matter of fact, makes proof of such unchanging inspiration that a chronological division seemed impossible. Our aim has therefore been to retrace the various parallel attitudes of de la Mare's temperament. This has been achieved by grouping his publications around a few main themes, such as the opposition, in the poet's mind, between Eden and modern civilization, as his approach of death, his recollections of childhood, the world of the unconscious, the revelations of « Theotherworlde », and, last but not least, the lesson of love leading to a new « Gospel of Love », which, for Walter de la Mare, is the solution of all problems. In this way we have tried to elucidate the different stages of the poet's metaphysical search and to come to such conclusions, concerning the philosophical essence of his poetry and prose, as may be grasped from the consideration of his work as a whole.

Dissertation pédagogique : **Considérations sur la lecture des périodiques et journaux anglo-saxons en vue d'un accroissement de la compréhension internationale.**

Se basant sur une enquête faite auprès des élèves des classes supérieures du Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette, ce travail a pour but d'éclaircir dans un domaine nettement limité quelques possibilités promettant un renforcement de l'idée de la compréhension internationale. Il tient compte dans une très large mesure des intérêts spontanés des élèves et, par des propositions concrètes et pratiques, essaie de mettre à profit l'enthousiasme des jeunes pour tout ce qui est actuel et les touche de près. L'application, même partielle, de ces propositions serait propice, non seulement à l'idée maîtresse de notre siècle, à savoir la compréhension internationale, mais aussi — et cela sans ennuyer les élèves — à l'étude de la langue anglaise et, par surcroît, à la culture générale de la jeunesse.

SCIENCES NATURELLES.

Tuddie Schwachtgen.

Dissertation scientifique : **Sur le sulfate vanadeux et son action réductrice en chimie analytique.**

Les sels du vanadium bivalent sont fortement réducteurs, plus que ne le sont par exemple le chlorure et le sulfate titaneux, sels, qui ont été utilisés depuis assez longtemps déjà en analyse chimique. C'est en 1925 que les chimistes commencent à employer le sulfate et le chlorure vanadeux. Ils étudient la réduction et le dosage de composés minéraux (nitrates, persulfates, chlorates . . .) et passent ensuite aux composés organiques.

Dans ce travail, cette étude a été reprise et, en premier lieu, les corps minéraux (nitrates, chlorates, perchlorates, persulfates) ont été facilement dosés par le sulfate vanadeux. Quant aux corps organiques, il y a 2 cas à distinguer :

- 1° Les dérivés nitrés sont tous aisément réduits et par conséquent dosés.
- 2° Les composés aldéhydiques et cétoniques ne sont pas réduits par le sulfate vanadeux. Ils peuvent cependant être dosés par ce corps, s'ils sont préalablement transformés en dérivés nitrés (polynitrés de préférence), qui, eux, ne donnent aucune difficulté à être titrés.

Les dérivés nitrés préparés à cette occasion sont les 2, 4 dinitrophénylhydrazones. Ont été étudiés les dérivés d'aldéhydes, de cétones et de quinones avec des résultats fortement prometteurs. Comme bien d'autres corps organiques peuvent être transformés en dérivés nitrés, par exemple les alcools et phénols en dinitrobenzoates, les acides, barbiturates et phénols en esters paranitrobenzyliques, etc., il est permis de penser que tous ces corps seront aussi facilement réduits et qu'on pourra faire de ce mode de dosage indirect au Vanadium bivalent une méthode générale de la chimie organique.

Dissertation pédagogique : **Vorschläge zur Gestaltung des Chemieunterrichts an der neusprachlichen Abteilung, hauswirtschaftliche Gruppe, unserer Mädchenlyzeen.**

Der erste Teil der Abhandlung versucht zu zeigen, daß im hauswirtschaftlichen Zweig der neusprachlichen Abteilung der Chemieunterricht eine besondere Stellung einnimmt. Neben der allgemeinen Bildungsaufgabe hat nämlich hier die Chemie noch ein spezielles Ziel : sie soll die Schülerinnen mit den

Stoffen vertraut machen, mit denen sie täglich im Haushalt umzugehen haben. Diese Stoffe, seien es nun die Nahrungsmittel, die Textilien und sonstigen Werkstoffe des Hausrates, die Brennstoffe, die Wasch- oder Reinigungsmittel, haben bestimmte Eigenschaften, die im Chemieunterricht erkannt und im hauswirtschaftlichen Unterricht sinnvoll ausgenützt werden können.

Der zweite Teil der Abhandlung bringt einen Lehrplan, der den Lehrstoff für die hauswirtschaftliche Gruppe der neu-sprachlichen Abteilung, sowie die zu erarbeitenden chemischen Begriffe und Gesetze, festlegen will.

ÉDUCATION PHYSIQUE.

Thérèse Lux.

Étude sur la Souplesse et ses rapports avec l'Éducation Physique Féminine.

La Souplesse est une qualité physique spécifiquement féminine. En la comparant aux qualités Vitesse - Adresse - Résistance - Force (VARF), on constate qu'elle est en relation plus ou moins étroite avec ces dernières et qu'elle se présente sous plusieurs aspects.

L'étude proprement dite se propose les buts suivants :

I. Analyser les différentes formes de souplesse :

- S articulaire ou locale,
- S-coordination ou générale,
- S-posture et allure.

II. Rechercher les conditions anatomo-physiologiques correspondant à ces 3 formes.

III. Trouver des techniques appropriées à l'éducation de chaque forme spécifique.

En tenant compte des deux types morphologiques extrêmes — le raide et l'hyperlaxe — rencontrés chez nos élèves, l'exercice analytique sera ou bien à effet assouplissant ou bien à effet tonifiant.

Pour développer la Souplesse-coordination, on choisira de préférence des exercices de jonglage, d'agilité au sol, des exercices rythmiques.

Quant à la dernière forme, Souplesse posture et allure, l'éducation pourra s'effectuer selon deux orientations :

— spéciale, elle comprendra l'apprentissage et le perfectionnement du « style » dans n'importe quelle activité physique spécifique (gymnique, athlétique ou artistique) ;

— générale, elle utilisera un choix judicieux et systématique d'exercices d'équilibrisme en vue d'arriver progressivement à la maîtrise totale du corps.

DESSIN.

Gerty Kammes.

Le Travail Manuel. — Aperçu sur la raison d'être, l'organisation et le fonctionnement de cette discipline appelée à renforcer le rendement du cours de dessin.

Introduction : Le travail manuel, tel que nous l'entendons ici, est l'exécution de travaux proposés aux élèves du cours de dessin. Ce n'est ni l'apprentissage d'un métier en vue d'une carrière définie, ni le travail d'artisanat proprement dit, ni la couture, ni le bricolage sans but pratique, mais la réalisation immédiate de projets, dont les sujets ont été choisis avec soin en étroit rapport avec les besoins de la vie de tous les jours et capables d'intéresser la jeunesse. Il permet d'étudier différentes techniques (par exemple le tissage, l'impression, la gravure) et de les appliquer pendant le cours de dessin.

Le travail manuel se base sur l'étude de la psychologie infantile et sur les expériences de pédagogues modernes, appelés pionniers de l'Éducation Nouvelle.

Jusqu'ici, le travail manuel n'a pas encore été introduit dans nos écoles. Nous avons à cœur de prouver son influence heureuse, surtout sur l'éducation des jeunes filles.

TABLE DES MATIÈRES.

Introduction.

Première Partie : Aperçu théorique.

- 1° L'importance du dessin dans la psychologie infantile.
- 2° L'évolution des méthodes dans l'enseignement du dessin.
- 3° L'enseignement artistique dans nos lycées.
- 4° L'utilité pédagogique du travail manuel.
- 5° L'importance du travail manuel dans le lycée de jeunes filles.

- 6° La tâche du personnel enseignant.
- 7° Aperçu théorique sur les travaux manuels fondamentaux :
 - a) le modelage,
 - b) le pliage et découpage de papier,
 - c) le tissage.
- 8° Les avantages du travail manuel.

Deuxième partie : Applications pratiques.

- 1° Méthode à suivre dans l'organisation pratique du travail manuel.
- 2° Mode de répartition de la matière sur :
 - A) Le degré inférieur.
 - B) Le degré moyen.
 - C) Le degré supérieur.

Conclusion.

René SPIELMANN.

Peintures Murales des Églises au Grand-Duché de Luxembourg, du Moyen Age au XVIII^e Siècle.

Ce travail, illustré de cartes, de plans, de photos et de dessins, nous donne un aperçu sur les fresques des églises se trouvant sur le territoire actuel du Grand-Duché de Luxembourg.

L'étude traite dans une première partie de la technique des fresques (différents procédés) et de leur développement dans les pays voisins.

Une deuxième partie est consacrée à l'étude des peintures murales datant du moyen âge qui se trouvent à Echternach, Pintsch, Munshausen et Diekirch.

Après l'époque médiévale, une troisième partie nous donne la liste des œuvres du XVIII^e siècle se trouvant dans les églises à Itzig, Dalheim, Junglinster, Mondorf, Remerschen et Steinheim.

Les deux églises de Puttlinge et d'Arlon aux frontières du Grand-Duché sont citées également.

Les découvertes récentes dans l'église de Rindschleiden sont mentionnées dans une annexe.

SCIENCES COMMERCIALES.

Gaston Birckel.

La Politique des Salaires et des Charges Sociales du Grand-Duché de Luxembourg après la deuxième guerre mondiale.

Cette dissertation a pour but de donner une vue d'ensemble de l'évolution des salaires et des charges sociales au Luxembourg. Cette vue d'ensemble est présentée sous une forme chronologique en relevant les moments décisifs d'un passage d'une politique à une autre : de la libération des salaires au blocage et du blocage des salaires à l'interventionnisme ou au dirigisme. L'étude explique les effets de chaque nouvelle mesure et les examine au point de vue politique et surtout économique.

Les deux parties essentielles de l'ouvrage ont été séparées en deux tomes, à savoir : Tome I : L'évolution des salaires ; Tome II : Les charges sociales.

En ce qui concerne les salaires, il est évident qu'on ne pouvait traiter les salaires luxembourgeois sans dire un mot de la structure économique du pays et des atteintes très graves qui y furent apportées par la deuxième guerre mondiale. Tout étranger et tout Luxembourgeois sait que la majeure partie du potentiel économique luxembourgeois est représentée par l'industrie sidérurgique et que toute politique économique du pays est faite en conséquence. Les salaires, eux aussi, n'échappent pas à cette règle. Les possibilités de vente et de concurrence de l'industrie luxembourgeoise furent à la base de toutes les décisions gouvernementales en matière des salaires.

Mais il faut dire que le gouvernement n'est pas le seul à influencer les salaires. Les grandes industries luxembourgeoises ont passé des contrats collectifs avec leurs ouvriers, contrats dans lesquels ils ont adopté la clause de l'échelle mobile. Les minima légaux font loi, mais comme ils doivent, en principe, être fixés de 6 mois à 6 mois, les ouvriers bénéficient le plus souvent grâce à ces contrats collectifs d'un relèvement de leur rémunération bien avant la fixation par la loi.

L'époque d'après la deuxième guerre mondiale constitue le gros de l'ouvrage. Les mesures prises par le gouvernement luxembourgeois dans la réglementation des salaires y sont étudiées en détail, ainsi que les charges sociales qui furent modifiées en conséquence, vu que la base salariale à laquelle s'appliquait leur pourcentage avait changé.

Après l'étude de l'état des choses au Grand-Duché, une comparaison avec les états voisins et surtout avec le BENE-LUX s'imposait.

La conclusion en était flatteuse. La politique luxembourgeoise des salaires et des charges sociales, basée sur la clause de l'échelle mobile, a fait ses preuves. Elle était un facteur important du redressement économique du pays, elle a évité les grèves et le mécontentement général des travailleurs et a maintenu ainsi la paix sociale du pays.

CHRONIQUE DE L'ASSOCIATION

Assemblée générale du 27 avril 1954

Ordre du jour :

- 1° Compte-rendu de l'assemblée générale de 1953;
- 2° Rapport du président;
- 3° Rapport du trésorier;
- 4° Admission de nouveaux membres;
- 5° Election du président et du secrétaire;
- 6° Divers.

Le président remercie tous ceux qui ont aidé à redresser le déclassement des professeurs.

M. le ministre Pierre FRIEDEN qui honore l'assemblée de sa présence, adresse un appel vigoureux à tous les professeurs de poursuivre leur tâche difficile et importante.

Le président est réélu à une très forte majorité.

Le secrétaire se déclare prêt à assumer sa charge une année encore.

L'assemblée prie le comité d'adresser une demande au ministère pour qu'il donne son consentement qu'à l'avenir le régime des congés de l'après-midi soit modifié en ce sens que les mercredis et samedis après-midi remplacent les mardis et jeudis.

*

Le comité pour l'année 1954-55 se compose des membres suivants :

- M. Emile WENGLER, président;
- M. Léopold HOFFMANN, secrétaire;
- M. Bernard KRACK, trésorier, délégué du Lycée classique de Diekirch;
- M^{lle} Aline WERSANT, Lycée de jeunes filles, Luxembourg;
- M^{me} Marie van HULLE, Lycée de jeunes filles, Esch-sur-Alzette;
- MM. Ernest LUDOVICY, Athénée; Henri THILL, Lycée de garçons, Luxembourg; Edmond STOFFEL, Lycée classique, Echternach; Lucien NEY, Lycée de garçons, Esch-sur-Alzette.

Le comité de rédaction du « Journal des Professeurs » se compose de :

MM. Emile WENGLER, Ernest LUDOVICY, Ernest BILDORFF, Marcel ENGEL, Tony BOURG et Léopold HOFFMANN.

Distinctions honorifiques.

Par arrêtés grand-ducaux du 21 janvier 1954, les grades suivants dans l'Ordre de la Couronne de Chêne ont été conférés :

a) le Grade de Commandeur :

à MM. Théodore KAPP, directeur honoraire du Lycée de jeunes filles d'Esch-sur-Alzette, et Robert KIEFFER, directeur du Lycée de jeunes filles de Luxembourg;

b) le Grade d'Officier :

à MM. François ALTMAN, professeur au Lycée de garçons de Luxembourg; J.-B. ALTMAN, professeur au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; Eugène BECK, professeur au Lycée de garçons, Luxembourg; Amand BODÉ, directeur du Lycée classique, Diekirch; Aloyse DUHR, professeur honoraire, Diekirch; Mathias GERGEN, professeur au Lycée classique, Diekirch; Joseph LACAF, professeur au Lycée classique, Diekirch; Bernard REIMEN, professeur au Lycée classique, Echternach; M^{me} RUPPERT, S^r Claire, directrice de l'Ecole Normale; Edmond WAMPACH, professeur au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; Alphonse WILLEMS, professeur au Lycée de garçons, Luxembourg;

c) le Grade de Chevalier :

à MM. Ernest BILDORFF, professeur à l'Athénée, Luxembourg; Théophile BLAISE, professeur au Lycée de garçons, Esch-sur-Alzette; Albert GÆDERT, directeur du Lycée de jeunes filles, Esch-sur-Alzette; Joseph GÆDERT, professeur à l'Athénée, Luxembourg; M^{lle} Germaine HEMES, professeur au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. Marcel HEUERTZ, professeur au Lycée de garçons, Luxembourg; M^{lle} Stéphanie KLÆSS, professeur au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. Alphonse KRIER, professeur au Lycée classique de Diekirch, détaché à l'Ecole Agricole de l'Etat, Ettelbrück; MM. Joseph MÆERTZ, professeur à l'Athénée, Luxembourg; Jean MULLER, professeur au Lycée de garçons, Esch-sur-Alzette; Edouard PROBST,

profeseur à l'Athénée, Luxembourg; Frédéric RASQUE, professeur au Lycée de garçons, Luxembourg; M^{me} Anne RECKINGER-WALLENBORN, professeur au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; M. Marcel REULAND, professeur au Lycée de garçons, Luxembourg; M^{me} Marie SCHUMACHER-WERCOLLIER, professeur au Lycée de jeunes filles, Luxembourg; MM. Jules SIMON, professeur au Lycée de garçons, Luxembourg; Mathias THINNES, directeur du Lycée classique, Echternach.

Le Comité de l'Association exprime ses chaleureuses félicitations à ses membres qui étaient à l'honneur.

SOMMAIRE

Réformes	Emile Wengler	3
Constatations et suggestions	Tony Bourg	5
Les directives méthodologiques de nos programmes	Ernest Ludovicy	9
Nécessité de l'orientation scolaire	Léon Bollendorff	15
Une structure plus hardie du secondaire	Edmond Reuter	17
Réponse à une réponse	Edmond Reuter	18
Dreizehnlinden (Über Schullektüre)	Marcel Engel	19
Réflexions sur le cours de lecture au cycle inférieur de nos Lycées	Paul Weber	23
« Deutsche Spracherziehung » — oder Sprachunterricht für Luxemburger ?	Robert Bruch	30
F. I. P. E. S. O., Le Congrès d'Oxford	Marie van Hulle	56

Nos Morts

Robert Mohrmann,	par Alphonse Meyers	62
Jean-François Schmit,	par Joseph Hirsch	65
Notre ami Nicolas Winter,	par Ben Molitor	66

Les dissertations des jeunes professeurs 1953

Lony Anter		
Ray Kelsen		
Marcel Krier		
Margot Schmitz		
Jean Schon		
Paul Schröder		
Marie-Thérèse Schröder-Hartmann		
Carlo Steichen		
Tuddie Schwachtgen		
Thérèse Lux		
Gerty Kammes		
René Spielmann		
Gaston Birckel		

Chronique de l'Association

Assemblée générale du 27 avril 1954	81
Distinctions honorifiques	82