

50^{IÈME}
ANNIVERSAIRE
DE L'ASSOCIATION
DES PROFESSEURS

1905 - 1955

EDITION DU JOURNAL DES PROFESSEURS
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET SECONDAIRE
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG (N° 42, 1955)

50^{IÈME}
ANNIVERSAIRE
DE L'ASSOCIATION
DES PROFESSEURS

1905 - 1955

ÉDITION DU JOURNAL DES PROFESSEURS
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET SECONDAIRE
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG (N° 42, 1955)

Comité de rédaction :

**Emile WENGLER, Ernest LUDOVICY, Ernest BISDORFF,
Marcel ENGEL, Tony BOURG et Léopold HOFFMANN.**

Présentation : Ben HEYART.

1905 - 1955

E. WENGLER

LE SENS D'UN ANNIVERSAIRE

L'Eglise, l'Etat, la Famille, les Sciences et les Arts ont leurs anniversaires, où l'on s'arrête un moment pour jeter un regard en arrière, soit sur un événement important, soit sur les progrès réalisés à partir d'un fait initial et au cours d'une époque déterminée. Dans beaucoup de cas, ce retour critique sur le passé est suivi de vues d'avenir, de considérations sur les possibilités du lendemain, de résolutions, de projets concrets.

*

Le tour d'horizon que l'*Association des Professeurs de l'Enseignement supérieur et secondaire* est appelée à faire cette année, un demi-siècle après sa création, procure la double satisfaction de pouvoir constater les heureux résultats de son activité et, par là-même, de nous montrer la justification, voire la nécessité de son existence. Et nous sommes amenés à prendre

conscience du degré de gratitude que nous devons à nos prédécesseurs, et surtout à ceux qui, après de longues hésitations et, chose presque incroyable aujourd'hui, à leurs risques et périls, ont pris en 1905 l'initiative de se constituer en comité provisoire et de convoquer une assemblée constitutive. Qu'une association qui se proposait « de maintenir l'union entre tous les membres du corps professoral, de travailler à la prospérité de l'enseignement *moyen* (depuis 1945: secondaire) et de défendre les intérêts moraux et matériels du personnel des établissements d'enseignement *moyen* (secondaire) du Grand-Duché » ait pu, avant même d'être fondée, susciter le courroux gouvernemental, cela paraît étrange à nos contemporains, qui vivent à une époque où un chef de Gouvernement a déclaré que « loin d'être, comme d'aucuns pourraient le croire, une gêne, la profession organisée est au contraire dans l'Etat un élément d'ordre et de progrès ». (M. le Ministre d'Etat Pierre Dupong, dans la préface du 1^{er} Bulletin de l'Association générale des Fonctionnaires, paru en 1945.) Il est vrai que l'alinéa final de l'article I^{er} des statuts qui stipule que « toute discussion politique ou religieuse est exclue » était de nature à dissiper certaines appréhensions, et ce fut dans l'enthousiasme que fut constituée le 14 novembre 1905 la nouvelle association qui groupa d'emblée la grande majorité des professeurs du pays.

Et ce fut le point de départ d'une activité ininterrompue qui prenait tour à tour les aspects les plus variés: Travail de spécialistes qui tendait au perfectionnement des programmes d'enseignement, des méthodes pédagogiques, de l'organisation scolaire; labeur

parfois ingrat de revendiquer ou de défendre un statut matériel correspondant à une formation et à une mission des plus élevées; représentation des professeurs auprès des organismes nationaux, comme l'A. G. F. (Association générale des Fonctionnaires de l'Etat), et internationaux, tels la F. I. P. E. S. O. (Fédération internationale des Professeurs de l'Enseignement secondaire officiel), la F. I. P. L. V. (Fédération internationale des Professeurs de Langues vivantes) et, depuis 1951, la C. M. O. P. E. (Confédération mondiale de la fonction enseignante). Cette ample tâche a groupé depuis 50 ans les professeurs de toutes les opinions sans qu'il y ait eu, à ce sujet, la moindre dissonance. La stricte observation des dispositions statutaires afférentes confère à l'Association cette sereine autonomie qui lui permet de défendre librement l'intérêt général et qui la dispense de suivre des directives venant du dehors.

*

La diversité et l'étendue de la mission devant laquelle se trouvaient les fondateurs de l'Association exigeaient impérieusement la création d'un organe officiel, et c'est en mars 1909 que parut le premier numéro du *Journal de l'Association des Professeurs*. Cette publication, qui atteint cette année sa 42^e livraison, devint tour à tour et suivant les besoins un moyen de rassemblement et d'action, par moments elle prit le caractère d'une revue pédagogique ou, comme en 1939, sous l'impulsion d'un président particulièrement actif, les proportions d'un ouvrage d'histoire nationale littéraire et scientifique. La statis-

tique publiée dans le présent numéro*) permet de mesurer l'importance de la collaboration dont le *Journal* a bénéficié depuis 1930.

*

Parmi les questions concernant la défense des intérêts moraux et matériels c'est celle de la rétribution qui a donné le plus de mal aux comités successifs. Et c'est ce problème aussi qui a été pour beaucoup dans la création-même de l'Association car, depuis 1885, les professeurs eurent à lutter contre un déclassement continu qui s'accroissait à chaque révision du barème des rémunérations, malgré le renforcement des conditions de recrutement. Il nous faut aujourd'hui faire un effort de réflexion pour nous rendre compte qu'il a fallu plus de vingt ans à dater du classement injustifiable des professeurs dans le barème de 1913, pour faire admettre le bien fondé de nos doléances, et plus de trente ans pour bénéficier (en 1945) des effets d'une première mesure rectificative préliminaire aux lois de 1948 et de 1954. C'est dire que l'Association n'avait pas toujours le choix de ses occupations. Elle avait tout au plus celui des moyens qu'il fallait mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs.

Un autre problème a longtemps préoccupé les dirigeants de l'Association: celui du rang réservé aux professeurs de l'enseignement supérieur et secondaire dans la hiérarchie des fonctionnaires. En vertu de

*) Page 125. Cette statistique fait suite à celle publiée en 1930 lors du 25^e anniversaire.

principes surannés (datant de l'ère napoléonienne) les professeurs, bien que formant un corps constitué dont les membres sont gradués, marchent bons derniers, ou presque, derrière toutes les administrations de l'Etat. Sous l'impulsion des deux présidents d'avant-guerre cette question a reçu une solution empirique valant pour les cérémonies à la cathédrale. Et pourtant, le problème proprement dit reste entier, comme nous avons pu nous convaincre il n'y a pas si longtemps.

*

Je m'en voudrais de ne pas rappeler dans ce rapide coup d'œil un côté de l'activité du Président de l'Association pendant la guerre. Il ne s'agit pas, comme bien l'on pense, d'une activité normale et ouverte, car celle-là avait été interdite dès août 1940. Il ne pouvait donc plus être question de suivre un programme, mais, au fil des événements, la nouvelle situation nous imposait des tâches auxquelles il eût été méprisable de se dérober. Pour venir en aide aux collègues destitués et sans ressources, le président, secondé par son successeur et un petit groupe de membres, avait imaginé de percevoir des cotisations bénévoles et de les distribuer là où elles étaient le mieux placées.

*

Le dynamisme qui marque notre époque inquiète de son empreinte ne permet pas de faire des prévisions et de déterminer ce que sera demain. Il semble d'ailleurs que le texte des statuts qui proclament les

tendances de l'Association n'ait pas besoin d'être rajeuni. Il est même singulièrement à jour quand il nous exhorte à «travailler à la prospérité de l'enseignement secondaire» à un moment où les discussions engagées ne portent pas seulement sur la nécessité de réformes, mais sur la valeur même de cet enseignement.

D'autre part, la défense des intérêts matériels et moraux du corps professoral n'a pas cessé d'exiger une attention continue, qu'il s'agisse de grands problèmes généraux ou de modestes questions quotidiennes.

Mais le programme le mieux conçu ne vaut que par la vertu de ceux qui le défendent. Or, malgré une formation particulièrement rigoureuse, malgré l'ardeur avec laquelle nous nous acquittons de notre importante mission, on exige de nous des preuves continues de notre qualification, tout comme on s'attribue le droit de nous soumettre à de permanentes critiques. Dans ce perpétuel procès intenté à nos personnes et à notre charge, nos représentants ne doivent pas cesser de disposer de puissants moyens de défense sans lesquels même les résultats acquis seraient constamment remis en question.

*

Avant de conclure ce qui n'a pas la prétention de refaire l'histoire de l'Association, mais n'en veut être qu'une brève esquisse, il m'est un devoir de consacrer une pensée à ceux dont le dévouement et les efforts nous ont permis d'achever ce qu'ils avaient

élaboré, amorcé, mis en chantier, et de conserver ce qu'ils avaient déjà réalisé. Bien que l'activité de l'Association au cours de ses vingt-cinq premières années d'existence ait été retracée et commentée dans le *Journal des Professeurs* de 1930 nous comprenons dans un même élan de gratitude rétrospective ceux de la première heure, les pionniers, et leurs successeurs*) qui ont défendu la cause de l'enseignement secondaire et celle des professeurs aux moments les plus difficiles, ainsi que ceux qui, sans nous quitter, continuent, aux échelons les plus élevés, à payer de leur personne pour le plus grand bien du pays.

*

Dans une profession dont le rendement ne se vérifie pas à la faculté de produire des kilowatts ou à celle de faire rentrer des millions et dont certaines occupations moins visibles, mais nécessaires, sont qualifiées d'activités de loisir par les profanes et les malveillants, il est indispensable que ceux qui l'exercent se sentent solidaires pour la défendre dans tous les domaines.

Puissent donc l'ardeur et l'esprit de corps qui ont animé les fondateurs rester un puissant stimulant afin que l'Association des Professeurs reste fidèle à la tâche que les hommes de 1905 lui ont assignée.

E. WENGLER.

*) Voir tableau annexé au présent article.

Présidents de l'Association des Professeurs
(1905-1950)

1905-1907: NICOLAS VAN WERVEKE († 1925);
1907-1911: MICHEL MEYERS († 1914);
1911-1912: MICHEL HANSEN († 1942);
1912-1914: FRANÇOIS BIELECKI († 1918);
1914-1918: MICHEL GLÆSENER († 1943);
1918-1924: FÉLIX HEUERTZ († 1947);
1924-1928: NICOLAS BRAUNSHAUSEN;
1928-1934: NICOLAS MARGUE;
1934-1945: PIERRE FRIEDEN;
1945-1950: ANDRÉ-PAUL THIBEAU.

*

Secrétaires de l'Association des Professeurs
(1905-1951)

1905-1908: HENRI AHNEN († 1934);
1908-1909: JEAN PFEIFFER († 1954);
1909-1910: JEAN-PIERRE KAUDER († 1933);
1910-1912: JOSEPH TOCKERT († 1950);
1912-1914: NICOLAS PEFFER († 1917);
1914-1916: NICOLAS RIES († 1941);
1916-1917: JOSEPH WAGENER;
1917-1918: JEAN-PIERRE DUPONG;
1918-1922: MATHIAS TRESCH († 1942);
1922-1924: MATHIAS ESCH († 1928);
1924-1928: JEAN-PIERRE STEIN;
1928-1934: ALPHONSE WILLEMS;
1934-1938: LÉON THYES;
1938-1940: RENÉ SCHAAF;
1945-1949: ERNEST BISDORFF;
1949-1951: MARCEL ENGEL.

LE MOT DES ANCIENS PRÉSIDENTS

NICOLAS BRAUNSHAUSEN

SOUS LE SIGNE DU PRAGMATISME

A l'occasion du 50^e anniversaire de la fondation de l'Association des Professeurs à Luxembourg, qu'il soit permis à un ancien président de cette Association d'évoquer des souvenirs et de citer des faits qui illustrent les tendances d'un groupement intellectuel, intimement lié à l'évolution de l'esprit dans le dernier demi-siècle.

Si nous mettons tout ce développement sous le signe du pragmatisme, cela signifie que nous attribuons une importance spéciale à cette nuance de la pensée qui a exercé une influence remarquable sur le courant des idées dans les cerveaux des penseurs ayant préparé les convictions des temps modernes.

Écoutons la voix impartiale d'un philosophe, qui ne veut servir que la vérité. W. James proclame qu'il veut purifier le concept du pragmatisme de toutes les scories dont les théories populaires l'entourent. Il rallie d'ailleurs son opinion à celle d'Aristote et de la scolastique, qui ne voient dans la vérité rien que l'accord de nos pensées avec la réalité. Ils y ajoutent même que la vérité fait avancer seulement notre pensée, sans mettre nos actions en contradiction avec les faits réels et antérieurs.

Nous aurions tort cependant de nous confiner à une définition du pragmatisme qui accorde la vraie réalité seulement aux représentations que nous sommes capables de vérifier. William James déclare que la vérité se rapporte seulement à des phénomènes mentaux que nous sommes capables de vérifier. Ordinairement, ces phénomènes se présentent quand on compare des vérités anciennes avec des faits nouveaux. Cela se comprend, parce que les certitudes logiques nous profitent seulement, quand elles sont d'accord avec l'ordre des faits dûment constatés.

Finalement, l'idée de la vérité est ramenée, dans le système du pragmatisme, aux critères du positivisme, car, pour ce système, la garantie la plus sûre pour la vérité d'une idée se trouve dans la confirmation d'une phrase apodictique par les faits. On peut ajouter: Cette garantie consiste dans l'accord avec l'existence des faits.

Nous venons d'indiquer seulement les contingences qui entourent la vraie réalité. Mais nous y trouvons les racines profondes pour la valeur réelle de notre vie.

Jetons encore un regard sur le monde vibrant de nos perceptions et de nos idées, pour comprendre l'infinie variété des phénomènes qui peuplent notre imagination et notre raison. Et rappelons-nous que le demi-siècle de notre vie studieuse prépare souvent seulement le terrain pour les figures les plus expressives de notre cerveau.

Cinquante ans de notre vie fondent la base de nos concepts et de nos théories.

En jetant un regard en arrière sur la vie pragmatique de notre intelligence, nous devons avouer humblement qu'Einstein a seulement trouvé vers la fin de sa vie les syllogismes qui troublaient le repos de son imagination.

Fermons ici la parenthèse que nous avons ouverte sur cinquante années de notre vie réelle et cherchons à remplir l'âge de notre vieillesse au moyen des travaux intellectuels et des jeux de l'imagination qui forment la consolation de notre âge mûr et de notre vieillesse.

Concluons par le vœu que nos collègues plus jeunes forment par leur travail approfondi une base solide et large pour les plaisirs supérieurs d'un plein fonctionnement de leur cerveau.

C'est cette forme de pragmatisme que nous recommandons pour former le bouquet de fleurs exquises destinées à embellir les années qui s'ajoutent au premier cinquantenaire que nous célébrons.

Nicolas BRAUNSHAUSEN,
Ancien Ministre.

SOUVENIRS ET ESPOIRS

Cinquante ans, c'est la période valable d'une vie d'homme qui, généralement, s'achève sur cette donnée. Dans la vie d'une association, un demi-siècle devrait signifier beaucoup moins, car une association est tournée vers l'avenir, elle est fondée pour une petite éternité et capable de toujours se renouveler. Pourtant il arrive que des hommes, animés des meilleures intentions, se groupent autour d'une idée généreuse, mais sont forcés de l'abandonner sans être parvenus aux réalisations.

Tel n'est pas le sort, heureusement, de l'Association des Professeurs luxembourgeois. Depuis cinquante ans elle vit, elle se renouvelle, elle reste fidèle à sa mission. Et par moments elle nous invite à nous replonger dans les souvenirs. Des hommes sages peuvent toujours tirer profit de l'expérience du passé.

Les dix ou quinze ans qui ont suivi le début du siècle ont dans notre histoire une signification quelque peu comparable à celle de la dizaine de 1840-1849. Ces deux périodes ont fortement contribué à consolider les cadres de notre existence autonome et à revigorer le sentiment national, avec cette différence que, sous Guillaume II, ont été élaborées principalement les formes et modalités de notre existence officielle, politique, administrative, économique, cul-

turelle aussi et même surtout, alors qu'à l'origine du vingtième siècle, c'est le début du mouvement social et puis, c'est l'initiative privée qui a créé les groupements destinés à intensifier la vie publique, dans le domaine des idées comme dans celui des besoins matériels.

Quand, en 1905, les professeurs de l'enseignement secondaire, à leur tour, estimaient utile de s'unir pour la défense collective de leurs intérêts moraux et matériels, l'auteur de ces lignes, élève de II^e, assistait sans passion, comme ses camarades, à ce phénomène imprécis. Vingt-cinq ans après, lors de la première commémoration jubilaire, le hasard, incalculable et irresponsable, en avait fait le président de l'Association. Souvenirs...!

C'était la grande période des relations intereuropéennes. Le Bureau international de l'Enseignement secondaire, fondation Beltette-Clavière, constituée par les corps enseignants des pays occidentaux, était alors en pleine expansion. Après avoir attiré les Slaves et les Baltes, il revenait vers l'Allemagne et l'Italie. C'étaient des congrès annuels splendides dans les pays nouveaux, érigés en Etats indépendants après la démolition de la monarchie habsbourgeoise et l'écroulement de l'empire des Tsars. C'étaient des discussions ardentes sur des problèmes pédagogiques, des questions d'organisation, des nécessités matérielles, à Schéveningue, à Bruxelles, à Paris, à Londres, à Riga, à Rome. Où sont-ils aujourd'hui, les élégants Roumains, les fameux Tchèques, les curieux Lettons qui, avec les Belges et les Français, dominaient ces profitables débats? Le cours de l'histoire les a séparés à

nouveau de l'Occident. Le B. I. E. S., transformé en Fédération internationale des Professeurs de l'Enseignement secondaire officiel, a été ramené à ses anciens cadres, mais il poursuit dans le même esprit les buts qu'il s'était proposés. L'Association des Professeurs luxembourgeois ne peut que le soutenir dans tous ses efforts pour maintenir l'activité autonome et fructueuse du personnel de l'enseignement secondaire.

Nous n'avons pas, dans un petit pays privé d'un enseignement supérieur complet et d'instituts spécialisés, à élaborer des théories pédagogiques qui étonneraient par leur nouveauté. Qu'il suffise à notre corps enseignant de se tenir au courant de toutes les doctrines sérieuses pour en faire profiter sa pratique journalière et pour maintenir la vieille renommée d'une équipe qui a toujours été à la hauteur de sa tâche, grâce à son savoir et à son savoir-faire.

De notre temps, des collègues idéalistes s'inquiétaient de ne pas voir le Comité de l'Association en lutte permanente, en guerre chaude avec le Gouvernement. Il est vrai que nous n'en voyions pas la nécessité. Grâce à de bonnes relations personnelles nous étions à même de défendre sans conflit ouvert les intérêts du personnel enseignant. Nous avons eu, au-delà des affaires courantes, à soutenir une seule discussion importante avec une administration peureuse qui faisait mine, à un moment donné, de refuser l'admission des jeunes stagiaires, sous prétexte que leur nomination n'était pas assurée.

Nos arguments juridiques ont prévalu, nos considérations objectives et nos estimations de l'avenir

se sont avérées exactes. S'il y a pléthore, aujourd'hui, c'est d'élèves et non de professeurs.

Espérons que les autorités compétentes continueront à s'inspirer du bon esprit qui leur a fait agréer les revendications légitimes des professeurs, vaillamment soutenues par les porte-parole actuels de l'Association, afin que des préoccupations matérielles et des questions de prestige ne viennent jamais entraver le déploiement heureux d'efforts qui sont nécessaires pour conserver son niveau traditionnel à l'activité scientifique et à l'efficacité pédagogique de notre personnel enseignant. Ce sera l'intérêt moral et matériel, cette fois-ci encore, des meilleurs fils de notre peuple et ainsi de la patrie luxembourgeoise tout entière. C'est le vœu que j'aime à former en cette année de commémoration, afin que, placés perpétuellement entre le passé et l'avenir, nous fassions servir à celui-ci tout ce qui reste de bon de celui-là.

Nicolas MARGUE,
Ancien Ministre.

PIERRE FRIEDEN

UNE DECADE

Un retour en arrière de 21 ans, sur lesquels 4 ans de guerre et 10 ans de politique active, exige de ma part un effort de mémoire, mais aussi de volonté de franchir des abîmes. Trois époques, je dirais trois mondes différents et entre eux aucune continuité, aucune transition!

Je me demande même s'il y a quelque intérêt à refaire, ne fût-ce qu'en raccourci et à vol d'oiseau, pardon, à vol d'avion, ces trois étapes!

Mais la piété envers l'Association des Professeurs me dicte mon devoir.

Ces souvenirs, sélectionnés, fânés et fripés, je voudrais qu'ils soient non pas des feuilles mortes sur le chemin du passé, mais des traces — peut-être des lumières projetées sur la route d'avenir. J'essaierai de dégager des faits et des situations et de l'activité des comités que j'ai présidés de 1934 à 1945, les principes d'action, les leçons de tactique et les avertissements à l'adresse de jeunes collègues qui ont pu recueillir les fruits sans avoir tenu la charrue et le glaive, les deux symboles de toute action féconde.

Passons à l'écran:

Avril 1934. Le comité sortant vient de déposer un magistral mémoire sur nos revendications en fait de classement. Il est tout ce qu'il y a de plus solide,

objectif, convaincant. Un plaidoyer décisif. Rien n'y manque sauf un détail: le passage du papier à la réalité. Dur et périlleux passage — vers la Terre promise.

Ce fut la mission propre dont l'assemblée eut à charger le nouveau comité. Il fallait un président, une tête, une poigne aussi, en un mot un homme d'action ou, pour parler avec Beaumarchais, il fallait un calculateur. Or, ce fut un bibliothécaire-philosophe qui l'obtint, et cela faute de candidat. Le paradoxe était consommé, et je descendis de l'empyrée des livres sur le terrain de l'action. Et de quelle action et sur quel terrain! De quoi s'agissait-il? Très simplement d'ébranler les pouvoirs publics, de décider le Gouvernement à reviser le classement des professeurs qui avait plus de vingt ans de tradition. *Quieta non movere* est un principe de gouvernement vieux comme la politique. Comment donner le branle moteur de la puissante machine gouvernementale et parlementaire? Les arguments étaient prêts, fourbis à la plus incisive logique — notre cause était juste. Tout n'était plus que question de méthode, de tactique, de persuasion — peut-être aussi de chance et de je ne sais quel ensemble d'éléments impondérables et indéfinissables qui constituent l'atmosphère, le climat psychologique et parfois politique de la réussite.

Pour ne pas être gêné par d'inutiles et inopportunes actions latérales, par les évolutions intempestives des partisans et francs-tireurs ou par les inévitables mouches du coche, le comité se fit délivrer carte blanche pour une série d'années. J'avais eu assez de contacts avec le monde politique pour deviner

toutes les difficultés, les embûches, les astuces et les aléas qui hérissent le terrain où il fallait pousser notre action.

Nous nous interdisions spécialement la discussion en public. L'expérience avait enseigné abondamment depuis vingt ans que le plus touffu des mémoires et le plus retentissant des articles ne fait pas avancer d'un pouce la réforme. Il fallait puiser dans un autre arsenal.

Les temps étaient peu propices à une entreprise de ce genre. La situation économique du pays et les finances de l'Etat ne faisaient guère augurer d'une solution rapide.

Cependant j'eus l'agréable surprise, non seulement d'avoir une audience auprès du Chef du Gouvernement, le Ministre d'Etat Joseph Bech, mais ce qui est plus important, de trouver audience tout court. Il accepta de discuter la question et chargea ses services de la mettre à l'étude.

Nous voici donc dans la forteresse gouvernementale: nous répétions, mon excellent collègue et secrétaire M. Léon Thyès et moi, les démarches auprès des personnalités politiques en vue ... et finalement, en l'année 1938, le Ministre d'Etat Pierre Dupong, de sympathique mémoire, nous fit part que le Gouvernement acceptait nos propositions de revision. Je fais grâce à mes lecteurs des détails et précisions.

Mais notre patience fut mise à une nouvelle épreuve. Les événements de la politique internationale se précipitèrent. De graves menaces parurent à l'horizon de notre pays. On parlait ouvertement des possibilités d'une guerre prochaine. Et nos projets en

furent quelque peu ombragés — et relégués au second plan. C'était sagesse de la part de l'Association de consentir à ralentir son action ... et à s'aligner aux grandes préoccupations de l'heure: la défense morale du pays, l'affirmation de notre volonté d'indépendance, de liberté et de démocratie.

L'Assemblée générale de 1939 vota une résolution qu'on pourra relire au N° 35 du « Journal ».

En avril 1940, mon sextennat était révolu, j'attendais la relève et rédigeai mon « Testament d'un d'un président ». L'assemblée générale refusa d'entériner le testament et, à mon corps défendant, je repris le collier — bien dur cette fois-ci — d'une nouvelle présidence. Un remous guerrier depuis sept mois évoluait à l'Est, la menace de l'invasion des pays d'Occident se précisait de jour en jour.

Puis ce fut le coup fatal du 10 mai 1940. On sait le reste (ou l'aurait-on déjà oublié?).

Pour connaître le sort fait à l'Association par l'occupant, qu'on relise la page 13 du N° 36 du « Journal ». Quant au rôle positif joué par le comité pendant la guerre il appartient à l'histoire de la Résistance de dire ce qui fut fait pour soutenir le moral du corps des professeurs et notamment pour soulager les familles des collègues destitués et déportés jusqu'à la date du 4 septembre 1942 où le président fut arrêté, emprisonné et destitué. (Le « Lexikon der Pädagogik » de Herder, paru en 1954, informé par je ne sais quel mauvais plaisant, dit exactement le contraire et confond destitution et nomination. Mais passons!)

Les événements après le 10 septembre 1944 se précipitent.

Le 30 novembre, j'entre au Gouvernement et je continue à cumuler les fonctions de président de l'Association jusqu'au mois de juillet 1945. Pendant cette période trouble, au milieu des ruines et des difficultés sans nom et sans précédent dans notre histoire, l'Association s'est montrée d'un esprit de discipline, de dévouement exemplaire. Qu'on relise encore la page 14 du N° 36 de ce « Journal ». Cela me dispense de commettre des redites.

Et passons à un autre ordre de faits et d'idées. Il m'eût été difficile de soutenir, pendant de si longues années, une présidence principalement vouée aux démarches politiques et administratives sans m'accorder, de temps à autre, la faveur d'une évasion dans deux sphères dont l'une était d'ordre purement intellectuel, l'autre d'ordre international.

Le « Journal des Professeurs » a retenu, dès l'origine de l'Association, l'attention des comités successifs. Ceux qui ont la bonne fortune de posséder la collection complète peuvent se rendre compte de l'extrême variété des problèmes abordés par nos membres et du niveau pédagogique et littéraire des contributions. Depuis l'année 1934 (N° 29), une nouvelle idée présida à cette précieuse publication: celle des numéros spéciaux à sujet unique. Certes, la conception traditionnelle des articles variés, hétéroclites, avait permis de toucher à une infinité de problèmes divers et avait laissé à nos collaborateurs une liberté et une spontanéité plus grande. Il s'avéra cependant que la seconde conception, grâce à une discipline et

cohésion heureuse d'un corps qu'on dit si farouchement individualiste, réussit à donner à notre « Journal » une audience plus large, je dirais même une autorité plus grande auprès des milieux intéressés aux questions pédagogiques. On se rappelle peut-être le succès qu'obtinent les numéros spéciaux sur la physiologie de nos collégiens et celui du centenaire, « Un siècle de vie intellectuelle », tiré à 1500 exemplaires et vendu à 1300. Notons en passant qu'aucun subside gouvernemental n'a jamais été demandé pour cette publication. Je le dis, non pas pour prêcher d'exemple aux comités actuels et futurs, mais par un sentiment de fierté posthume. *Meminisse juvat!* Je tiens à souligner le fait rarissime et de plus en plus exceptionnel que la collaboration de nos professeurs a été et est encore entièrement gratuite. Tout ne se vend pas à l'aune et au centime au pays de chez nous.

Sur un second plan de l'activité internationale il m'a été donné, comme à mes deux prédécesseurs, de déployer une activité du plus haut intérêt et riche en satisfactions, sinon en réalisations. Depuis le Congrès de Rome (1934) j'ai pu représenter l'Association à tous les Congrès internationaux de la F. I. P. E. S. O. et contribuer aux débats par plusieurs mémoires. En 1939, je fus élu membre du Comité exécutif et chargé (*pro horror!*) des finances de la Fédération qui comptait en ce temps-là encore 27 Associations et possédait un encaisse de 80.000 francs. Ce fut le début de la guerre et le problème des finances était des plus délicats. Il n'était plus question de percevoir les cotisations, mais uniquement de sauver les deniers restants. Ce qui fut fait grâce à un stratagème des plus

simples: au lieu de fixer l'encaisse à Luxembourg, situé au premier rang des pays menacés, je plaçai l'argent à Edinbourg et à Stockholm.

Sur les instances de la F. I. P. E. S. O. j'ai continué ma charge de trésorier jusqu'en 1948 pour permettre à la Fédération de reconstituer ses cadres et s'assurer un successeur.

Ai-je assez dit sur l'histoire de 1934-1945! Ajouterai-je que le grand objectif de notre mission, le redressement de notre situation matérielle a pu être atteint l'année même qui suit la guerre et cela grâce à la présence au Gouvernement de deux anciens présidents. Appuyé et énergiquement épaulé par mon collègue M. Margue j'ai réussi à faire signer les fameux arrêtés grand-ducaux (arrêtés)lois) du 8 octobre 1945 — au nombre de cinq dont l'un concerne plus spécialement l'enseignement secondaire qui, reprenant l'essentiel de notre augmentation de 1934, dit en substance: Considérant que les traitements actuels du Corps enseignant ne répondent ni aux conditions de préparation ni à l'importance des fonctions de ce corps; considérant que le déclassement successif des fonctionnaires de l'enseignement ssecondaire a pris depuis 1913 des proportions de plus en plus considérables ... etc.;

Sont classés:

Les Directeurs de l'Athénée et du Lycée de garçons de Luxembourg au groupe XVIII — auparavant XVII;

Les autres directeurs au groupe XVI — auparavant XIV;

Les professeurs-docteurs au groupe XV (après 12 ans de service) — auparavant XII;

Les professeurs-femmes au groupe XI — auparavant VIII;

Les professeurs de cours spéciaux au groupe Xa — auparavant VII.

La solution nouvelle n'était pas en tous points conforme aux propositions initiales du Ministère de l'Education Nationale et de l'Association des Professeurs, mais elle marquait incontestablement un redressement sérieux de notre situation. Le redressement total a pu être réalisé en 1954. Les efforts de 20 années de labeur tenace, discret et méthodique ont abouti. La montée était rude; mais il est parfois aussi difficile de conserver, de consolider et d'exploiter la victoire que de la préparer.

Mais ce n'est là qu'un des objectifs de notre Association. Nous n'avons jamais perdu de vue que ce n'est pas le traitement qui fait le professeur, pas plus que l'habit ne fait le moine et la robe le magistrat; que c'est la valeur intellectuelle, le niveau scientifique, la capacité pédagogique et la tenue morale qui font de notre corps le puissant auxiliaire de l'éducation nationale et de la vie culturelle du pays. Si notre peuple, si les pouvoirs publics tiennent tant à notre enseignement secondaire et supérieur, c'est qu'ils ont conscience qu'il a une mission importante à remplir, une fonction constructive à accomplir, celle d'élever une élite, d'initier les esprits à la vie de la civilisation, de les hausser au niveau auquel évolue la vie d'aujourd'hui, en un mot, de porter les esprits et les

cœurs à hauteur d'homme, de les préparer à comprendre et à maîtriser les problèmes et les situations de tous ordres qui seront le partage et le destin des générations montantes.

Je laisse ce bref historique — délibérément incomplet — sur une question adressée au Ministre de l'Education (question d'autocritique) à ses conseillers et à ses collègues de l'Association des Professeurs: Sommes-nous à la hauteur de notre fonction et mission maintenant que nous sommes au terme de nos aspirations matérielles? Donnons-nous notre mesure pleine et entière maintenant que l'Etat nous a donné notre droit plein et entier? Reprenant une formule d'A. Comte, je dirai que le temps est venu où à l'immense revendication des droits il faut ajouter l'immense revendication des devoirs. *Quod bonum, felix faustumque sit!*

Pierre FRIEDEN,
Ministre de l'Education Nationale.

ANDRÉ-PAUL THIBEAU

LES PROBLÈMES D'APRÈS-GUERRE

(1945-1950)

Elu par l'assemblée générale du 14 juillet 1945, le soussigné fut le premier président d'après-guerre. A ce titre il lui fut donné de présider aux destinées de l'Association des professeurs de l'enseignement secondaire jusqu'en 1950.

Le nouveau comité eut pour mission de remettre sur pied notre Association qui, bien entendu, avait cessé toute activité officielle pendant l'occupation.

Il se voyait devant deux tâches principales:
A l'extérieur renouer les

« relations avec les organisations internationales »;
à l'intérieur

« reprendre la lutte pour le redressement de notre corps dans la hiérarchie des fonctionnaires de l'Etat ».

Reprenant les traditions d'avant-guerre, notre Association se fit représenter à partir de 1946 à toutes les réunions du comité et aux congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel. Nos délégués prirent une part très active aux travaux de ces réunions annuelles où furent discutés des sujets pédagogiques du plus grand intérêt.

Sur le plan intérieur, le Comité se trouvait en face d'une mission beaucoup plus difficile:

En 1939, les efforts faits par les divers comités étaient sur le point d'aboutir à une solution qui aurait pu donner satisfaction aux professeurs. Malheureusement, la guerre, suivie de l'occupation, vint anéantir tout espoir. Cependant le déclassement progressif du corps des professeurs depuis 1913 avait créé une situation intolérable.

Fort de l'appui unanime de tous les membres, le comité entama aussitôt la lutte et put marquer un premier point par l'arrêté grand-ducal du 8 octobre 1945. Ce ne fut, il est vrai, qu'un succès partiel.

Aussi le comité se remit-il immédiatement au travail. A la suite d'innombrables démarches et d'interventions énergiques auprès des pouvoirs publics, restant sur le qui-vive pendant toute la durée des débats parlementaires, il eut enfin la satisfaction de voir admis, en mai 1948, par la Chambre des Députés le principe que le classement du professeur-docteur devait être en rapport avec celui du magistrat.

La loi du 21 mai 1948, si elle ne contentait pas tous les groupes du corps enseignant, avait cependant tenu compte, dans une très large mesure, des revendications fixées en mars 1934 par la Commission spéciale instituée par notre Association à l'effet d'étudier la question des traitements.

Après ce succès, le comité ne songea cependant pas à s'endormir sur ses lauriers. A peine la loi était-elle votée que des réclamations fusèrent de toutes parts, si bien que, dans l'assemblée générale de 1949,

le Président se vit amené à mettre ses collègues en garde, en précisant que «le comité aura de rudes efforts à faire pour redresser certaines injustices, mais surtout pour maintenir les positions acquises».

Il est vrai qu'il ne pensait pas être si bon prophète.

Quelques mois à peine après avoir quitté la présidence, le soussigné vit s'écrouler, par la malheureuse loi du 16 janvier 1951, l'échafaudage si laborieusement élevé.

Heureusement nos successeurs parvinrent, après des efforts de plus de trois ans, à réparer quelque peu le mal causé en 1951, ce qui nous permettra de fêter dignement le 50^e anniversaire de la création de cette Association qui, suivant les statuts, «a pour but de maintenir l'union entre tous les membres du corps professoral, de travailler à la prospérité de l'enseignement secondaire et de défendre les intérêts moraux et matériels du personnel des établissements d'enseignement secondaire du Grand-Duché».

André-Paul THIBEAU,
Directeur du Lycée de Garçons,
Luxembourg.

ERNEST BILDORFF

JOURNAL DES PROFESSEURS

(NOTIZEN UND GLOSSEN)

Vom Standpunkt kalendarischer Genauigkeit aus gesehen gehört mein Beitrag nicht in diese Festnummer. Denn der Jubeltag des « Journal », ich meine das fünfzigste Jahr seit seinem ersten Erscheinen, wird erst 1959 zu feiern sein. Wie kurios, daß man 1905, bei der Gründung des Verbands, gerade das übersah, was einem Verein die Einheit, den Bestand und die Resonanz gibt: die *Zeitung*. Das Organ, um das sich die Gefährten scharen. Der handgreifliche Beweis des Daseins und der Regsamkeit. Der Entgelt für den jährlichen Mitgliedsbeitrag. Die willkommene Tribüne für jene, die nicht nur innerhalb der Schulwände gehört werden möchten. Die Waffe der Ruhigen, der Kämpfer, der Aktivisten.

Doch, vermute ich recht, so war es gerade die Haltung des offenen Kämpfertums, auf die man, einer empfindlichen und furchtsamen Obrigkeit zuliebe, von vornherein verzichten wollte. Mit respektvoller Behutsamkeit Bittschriften verfassen und sie,

im gelben Kuvert wohl verschlossen, an die Vorgesetzten richten, jawohl, das ging noch an. Aber daß ja nur nichts von offener Feindseligkeit laut wurde, daß ja nur nicht ein ewig drängender Stoßtrupp gegen die Türen der Minister und Regierungsräte Sturm lief! Daß ja, um's Himmels willen, nicht die Forderungen unwirscher Professoren wie rote Flugblätter in die aufmerkende Volksmenge geschleudert wurden!

Ist das nicht die beredte Sprache dieses vierjährigen Schweigens? Als die ersten Nummern erschienen, waren sie brav, ganz im Geiste professoraler Zurückhaltung und voll Rücksicht auf Wünsche und Befürchtungen der Autorität. Es wurde mit den Jahren zur fast festen Tradition, daß die materiellen Forderungen des Professorenverbands sich bescheiden und verschämt in die Chroniken der Journale drückten, dorthin, wo der Ton administrativer Sachlichkeit ihnen den Stachel der Aggressivität raubte. Aber Mut — wirklichen Bekennermut —, den findet man gottlob auch im eigentlich literarischen Teil der einzelnen Hefte.

*

Da wird, schon in einer der ersten Nummern, mit wissenschaftlicher Objektivität, am Begriff des alten, anthropomorphen Autoritätskults mächtig gerüttelt. Wahre Demokratie, so heißt es, vertrage sich herzlich schlecht mit dem Mythos der Standesgnade, und unsere moderne Zeit sei dem aufgeblasenen Dünkel der Autoritätsperson in tiefster Seele feind. Mit erstaunlicher Offenheit wird, immer noch in den ältesten Nummern, der Brauch der geheimen Direktorenberichte als unmoralische Tyrannengewohnheit bezeichnet. — Glückliche Zeit, glückliche Menschen, die mutig und wahr sein durften, ohne daß ihnen, wie wir's in den gesegneten Jahren der Naziherrschaft erlebten, die Autorität auf immer den Mund verschloß! — Mit seltener Ausdauer und einer manchmal fast erheiternden Aufsässigkeit wurde damals, um 1910 und auch später, der « Behörde » am Zeug geflickt: Mit Subsidien für den Ackerbau sei sie stets schnell bei der Hand; den armen Unterricht mit seinen Professoren lasse sie darben. Den Titel eines Professors, den die einzig dazu Befugten in jahrelanger Mühsal erkämpfen mußten, werfe sie in andern Fällen achtlos auf die Straße, denen vor die Füße, die ihn gerade auflesen wollten. Ja, manchmal reißt einem dieser enfants terribles ob des langen vergeblichen Wartens und Klagens die Geduld, und er schlägt von seinem Schreibtisch aus mit der Faust ganz respektwidrig auf verstaubte Regierungsakten. Ach, das war gewiß sehr undiplomatisch, und des öftern haben, auch in viel späteren Jahren, beschwichtigende

Präsidentenworte in würdigen Einleitungen darauf hingewiesen, daß Faustschläge fast immer ihr Ziel verfehlen; nur der stete, leise Tropfen höhle den Stein, nur die heitere, unbefangene Leistung im Dienst des Geistes, der Schule und der Heimat beuge die Gemüter der Regierenden.

*

Eine Professorenzeitschrift ist eine recht karge Quelle für den Geschichtsschreiber. Der Krieg von 1914-1918 hat unsere schreibfreudigen Vorgänger nicht davon abbringen können, weitab vom Völkerringen, über Intelligenzprüfungen, über das höhere Schulwesen Frankreichs, über die Höflichkeit und die Schulsitten in Frankreich, über das Luxemburgische in der Schule zu berichten. Man merkt: Die Entbehrungen des Leibes waren damals schmerzlicher als die des Geistes — der durfte frei bleiben. Manchmal nur vernimmt man die beiläufige Klage (man *durfte* klagen!), daß der geistige Weg nach Westen vorläufig versperrt sei und daß man den Kriegsschluß abwarten müsse, um wieder die lang entbehrte französische Luft atmen zu können.

Ein bißchen Kulturgeschichte sickert während dieser Kriegsjahre und nach Kriegesschluß in die Journale ein. Der Sport bricht allenthalben aus und wird zum Schreckgespenst der Lehrer, die in ihm den Todfeind der Schule erblicken. Der Modernismus der Nachkriegszeit mit seinen Erscheinungen des Groß- und Kleinkrämertums gefährdet die reine Zwecklosigkeit der klassischen Bildung. Gymnasiasten träumen in ihren Schulbänken von den Augen Asta Niensens, im Mädchenlyzeum geht das Bild eines Boxweltmeisters unter den Tischen von Hand zu Hand.

Im übrigen hielt sich unser Journal die Kriegsmisere mit olympischer Gelassenheit vom Leibe und berichtete nach wie vor mit Behagen von den jährlichen Ausflügen des Verbands. Ja, das gab es damals: einen Ausflug, den ein Professor des Französischen aus der Provinz in mustergültigen und begeisterten Aufsätzen schilderte. Darin nahmen, wie es sich für Idealisten ziemt, die Wanderfreuden einen ebenso breiten Raum ein wie die Genüsse einer Tafel, die, trotz der Kriegsnot, recht saftig und duftig gewesen sein muß. Als wichtige Merkwürdigkeit wurde gebucht, daß sogar einige Direktoren es an *dem* Tage nicht verschmähten, Mensch zu sein und durch ihre Leutseligkeit bei aller durchscheinenden Direktorenwürde sich ganz als Professoren gebärdeten. So war's recht. Verbandliche Geselligkeit und ungebundene Sangeslust schwellten an dem Tage, im

Wald und auf den Kegelbahnen, die Brust der sonst zum pädagogisch sittsamen Schritt verurteilten Lehrer.

In Frankreich tobten die blutigen Kämpfe an der Somme und bei Verdun, als sich bei uns in literarischem Kampf die Federn kreuzten. Hie Maurice Barrès, hie Anne de Noailles! Für seinen Abgott gab jeder der Streiter Blut und Leben. Welch ein verblüffender Idealismus, Welch tiefe Inbrunst im Dienste des Geistes, daß man während des fernen Kanonendonners, zwischen zwei mühseligen Hamstergängen, darüber zu streiten sich geneigt fand, ob Barrès ein Stilist oder ein Artist, ob die Comtesse de Noailles eine große Lyrikerin oder nur eine vorübergehende Modeerscheinung sei! Daß aber damals die literarischen Produktionen der lieben Kollegen überhaupt ein Echo weckten, daß man in der Öffentlichkeit des Verbands darüber sprach und schrieb, das kann uns heute mit einigem Staunen erfüllen.

*

Es wird an anderer Stelle dieser Nummer zu lesen sein, welches seit 1930 die Mitarbeiter des Journals waren und wer sich bei dieser Tätigkeit durch besondere Emsigkeit auszeichnete. Vor 1930, also während 21 Jahren, ist dies Redaktionsamt, das sich als unbesoldete, mühevollere Liebhaberei neben den eigentlichen Schulbetrieb stellte, von einigen Unentwegten geführt worden, von den wenigen, die das Schreiben als Lebensnotwendigkeit, ja, als höchsten Daseinszweck ansahen. Vielschreiber und Federfuchser? Ach nein, denn auf ihr Wort hörte man auch außerhalb der Schulwände, und die besten literarischen Essays, die feinsten belletrischen Plaudereien kamen aus ihrer Feder. An der geistigen Silhouette ihrer Jahre haben sie mitgezeichnet, das kulturelle Leben der drei ersten Dezennien war ohne sie nicht denkbar. Ja, wären nicht ihre regelmäßigen Beiträge zum Professorenjournal, man könnte glauben, diese Gestalter der geistigen und politischen Öffentlichkeit hätten das Lehramt als ein lästiges Nebenbei empfunden und beiseite gestellt. Umso mehr staunt man über die liebevolle Aufmerksamkeit und den unermüdlichen Eifer, den sie an alle Kleinigkeiten der Pädagogik wandten. Mit der experimentellen Genauigkeit des Milligramms wird das « Lernen im Ganzen oder in Teilen » auf die Waagschale gelegt, wird der Stundenplan der Schule kritischen Erörterungen unterzogen, wird in vielen Fortsetzungen das Für und Wider des neunjährigen Gymnasiums abgewogen. So mancher dieser Schulmänner erbringt den Beweis, daß pädagogische Theorien schmackhaft und verdaulich sein können, wenn lebendige Erfahrung und gesunder Menschenverstand sie

vom muffigen Kathederstaub blankfegen. — Daß die Schule Ballast abwerfen muß, um eine menschliche Erziehungsanstalt, nicht ein mittelalterliches Paukinstitut zu sein, daß die Schule zu pedantisch ist, ihre Methoden veraltet und lebensfremd, daß die Reifeprüfung jedes heitere und unbefangene Studium im obersten Schuljahr unmöglich macht, daß die Aufnahmeprüfung ein Sammelsurium verstaubter Sprachkuriositäten und -raritäten darstellt — das wird unverblümt und ungeschminkt und mit erfreulicher Eindringlichkeit vorgebracht.

Einige dieser Unentwegten haben bis zu ihrem allzu frühen Tode in der Professorenzeitschrift durchgehalten. Ihre Namen bedeuteten darin eine feste Tradition, so wie sie zur selben Zeit in andern Zeitungen und Zeitschriften, etwa den « Cahiers Luxembourgeois », zu selbstverständlichen Begriffen geworden waren. Ihre Nachfolge fiel wohl etwas weniger kämpferisch aus, dagegen zeigte sie sich von höherm idealistischem Schwung und moralisch-erzieherischem Bewußtsein beseelt.

*

Es klingt ganz unglaublich, daß das Französische in « alten » Zeiten das Stiefkind unsers Schulbetriebs gewesen sein soll. Um 1910 und auch später vernimmt man immer wieder die Klage über die Krise des Französischen (« le français chez nous n'a pas réussi à se démocratiser »), über die « germanisation de notre enseignement », über die Indifferenz und die Verständnislosigkeit, die man überall dem Französischen gegenüber zeigt. Es klingt unglaublich, sage ich, denn im Journal selber ist von einer solchen Vernachlässigung des Französischen rein gar nichts festzustellen. Vielmehr ist es das Deutsche, das sich seltener hervorwagt. Es gibt Jahrgänge, in denen das Französische einzig gegenwärtig ist, andere, in denen auf vier französische Beiträge nur einer in deutscher Sprache kommt. Und überhaupt: Wo findet man bei uns eine Zeitschrift, die sich mit solcher Regelmäßigkeit, solcher Sorgfalt und gründlicher Kenntnis mit den geistigen Vertretern und den kulturellen Aspekten Frankreichs beschäftigt, wie unsere Professoren des Französischen es zwischen 1910 und 1940 im Journal getan haben? Mit J. J. Rousseau, Verhaeren, Francis Jammes, mit der « poésie dynamique », mit Emile Faguet, Barrès, Anne de Noailles, Gustave Lanson, Alain und vielen anderen. Ferdinand Brunetière und die beste französische Schultradition standen Paten bei der beachtlichen Reihe von « Une leçon de français en première ». Weshalb eigentlich haben unsere Pädagogen nie daran gedacht, diese Musterstunden als Leitfäden unter die jungen Lehramtskandida-

ten zu verteilen? Es wäre eine willkommene und praktische Gabe.

Wo aber bleibt Goethe? Doch ja, einmal hat ein Dichter, der im Hauptberuf Naturwissenschaftler war, Goethes scharfes Auge, sein zum Sehen geborenes Genie gerühmt. Auf deutsch sind Beiträge über alle möglichen Gebiete des Schulbetriebs verfaßt. Über die deutsche Literatur aber schweigt sich das « Journal » fast ganz aus, es sei denn, daß ein kritischer Beobachter germanischen Wesens auf *französisch* seine Befürchtungen über die deutsche Gefahr äußert.

Das Französische ein Stiefkind? Wie gesagt, es klingt unglücklich.

*

« L'enseignement ... on peut se demander ... si le moment n'est pas venu d'élargir son rôle en lui proposant de former l'homme et le citoyen ... en ajoutant à la préoccupation intellectuelle le souci de la formation morale. »

« Guéhenno réclamait la conversion à l'humain. Son appel, pour autant qu'il concerne l'enseignement, est aussi le nôtre. »

Das war der neue Wind, der seit 1935 im Journal zu spüren war. Ein regsamer, ideenreicher Präsident, der das gesprochene wie das geschriebene Wort mit der angeborenen Leichtigkeit und Begeisterung des geistigen Führers handhabte, und eine Schar Lehrer, die sich willig in die Idee eingliederten, die er zum Leitmotiv der einzelnen Nummern bestimmt hatte. So hieß es 1935: *L'éducation dans l'enseignement secondaire*. 1936: *L'enseignement secondaire et la vie publique*. 1937: *Nos lycéennes et nos collégiens vus par leurs professeurs*. 1938: *Propos et projets de réforme*. 1939: Auf 350 Seiten die große Jahrhundertschau, die Bilanz des geistigen Schaffens der Professoren in den hundert Jahren unserer Unabhängigkeit. Ein Frunkstück, das viel gerühmt und von blassen Neidern geschmäleret wurde.

Nach einer letzten Nummer über Kunst und Musik in der Schule wurde unser Journal vom deutschen Beglückter im Zuge der Zeit zum Schweigen gebracht.

*

Es hat sich 1948, drei Jahre nach Kriegsende, zum ersten Mal wieder geregt. Und siehe, die Probleme sind dieselben geblieben: Bedrohlicher Modernismus einer dem Geistigen entfremdeten Jugend, überfüllte Programme und Stundenpläne,

Vernachlässigung der ästhetischen Erziehung, bedenklicher Rückgang der klassischen Studien... Mit demselben rührenden Optimismus, derselben nie erlahmenden oder manchmal nur ein bißchen zornigen Geduld drehen wir nach diesem Kriege an dem nimmer ruhenden Rad der Schule und der Schulweisheit. Nur die Rubrik der materiellen Forderungen hat sich seit 1954 aufatmend zur Ruhe setzen dürfen.

Es ist gut, meine ich, daß das liebe, alte Journal immer noch lebt. Der Verbandsausflug ist längst aus der Sitte gekommen. Die Teilnahme an den jährlichen Generalversammlungen ist, außer wenn es um ganz große Dinge geht, ziemlich karg. Soll man wirklich nur Mitglied sein, damit einem der Kranz der Kollegen am dereinstigen Grabe gesichert sei? Es ist gut, meine ich, daß man jedes Jahr, bei der Verteilung der neuen Nummer, alle Mitglieder in der gleichen Attitüde des Betrachtens, Durchblätterns und Lesens antreffen kann. Ein Band wird geschaffen, eine Gemeinschaft, das Gefühl der geistigen Zusammengehörigkeit.

Und nach außen das greifbare Zeichen unsers Daseins und unsers Tuns.

Ernest BILDORFF.

AU LYCÉE

SOUVENIRS D'ÉCRIVAINS LUXEMBOURGEOIS

Nous sommes allés frapper à la porte de certains de nos écrivains, nous leur avons demandé de partir passagèrement vers le temps scolaire qui fut et d'en ramener quelques souvenirs au profit du « Journal des Professeurs », du périodique de ceux sur l'ordre desquels, avec joie ou douleur, ils ont commencé autrefois à s'exercer dans l'art d'écrire. Ils ont répondu chacun à sa façon, selon le tempérament qui lui est propre. Nous les remercions de leur collaboration, nous nous réjouissons de toutes les satisfactions que leur a offertes la vie scolaire et, pécheurs contrits, nous avons pris note de certaines critiques acerbes, bouillonnantes, que nous reproduisons intégralement sachant que « sans la liberté de blâmer il n'est point d'éloge flatteur ».

ZWEE JOER STAGE

Wann ech un deem Deel vu mengem Liewen zeréckdénken, vum Hierscht 1899 bis Hierscht 1901, oder, wat méi wéi ees virkomm ass, dervun dreemen, da muss ech de Kapp rëslen a mir gesto-en, wéi een esou eppes konnt matmaachen a packen: nau gleef keen ech déit iwerdreiwen an d Faarwen ze déck opdro-en! Ech bleiwen dack aus verschidde Grönn vun der Wiirklechkeet ewèch. Ma sieft dees secher, dat deeglecht Liewen vun engem « Unzécker », oder Ufänger, vulgo stagiaire kuerzem, war déi richteg Hell an Häss.

E Gléck, ech haat geschwö vill Frönn önnert ménge fréiere Professre fond, déi äis hu gesi struwelen an deeselwechte Stroum op schwammen wéi si virdrun; an och déi Onmass Aarbecht a Schön, Geheits a Geplots, iwerstanen haten. « Anthropos mè dareis ou paideuetai — e Mönch, deem net geschannt guf ass net erzugén », a mir hun es och näischt anesches erwaart. Et war een ömmerforten wéi gejeet, an eis fräi Zäit Sonndes an Donneschtes (de ganzen Daag ouni Schoul) huet ee missen un den « These » schaffen, eng literaresch an eng pädagogesch, oder t war ee soss gehäit mat engem Trapp Jongen oder enger ganzer Klass an der « Quell ».

Meng éischt Thes war iwer dem O. Ludwig seng Makka-bäer, en eescht Drama aus der Bibel: ech haat esouwäit alles iwert dem Hebbel säi biergerlecht Drama « Maria Magdalena » zesumme geschafft an deelweis redigéiert, du sot een ieweschten Här, dat wir kee richtege Sujet! Déi zweet Thes war iwer den Notzen an d Noutwendegkeet vum Gricheschen an eise Kolléijhen, an ech haat all graff Geschötzer opgezun a mat Kardätschen derbäi gemaacht fir dat mat Knall a Schall ze beweisen*): a sin derfir en ettlech Joer drop vum Iechternacher Direkter erbäi geholl gin, weil ech op eemol meng Meenong esou radikal schangéiert a mordicus fir d Englescht agespronge sin, wat jo am Enn fir déi meescht Jongen en neit an interessant Fach guf. Ech schumme mech nach haut, weil ech de Monnd

*) Däitsch a Grichesch ware meng Hapfächer.

net opruch, denken ech un déi gehässeg Ugröff géint déi nei Sprooch, «gutt fir Garssongen a Commis Voyageuren», eng Sprooch, déi këng Literatur hätt! Mir ware paff ee méi wéi deen anren, mir wollten a konnten net eng Attack reiden géint en eelren Här.

Ma ech gesin nach wéi d Stir vum gudden Nikla Palgen sech ronschelt an d Haut bal bis op d Ä-en erof geet, a wéi en haart laacht an an d Hänn kléckt; den Hari Ahnen an de Joss Tockert ware wéi ech selwer stäif vu Verwonnerong, a wat hätt ee könne géint esou Onsönn an Heresie virbréngen! A wann d Englescht elo iwerhand héil, da ging de ganzen enseignement d Baach an! Et war net déi léschte Kéier an net déi éischten, datt een esou Konterbossegkeeten ze héire krug, och hei am Kolléisch hate mer jo Fro-en wéi op Liewen am Dout; esou emol iwer d Aféiren vun engem franséische Buch, André huet et geheescht, an net ze verwiesslen mam Charles André, dat war e gutt awer mändéideg an onhandlech Buch. Nau gutt, fir op den André zeréck ze kommen, do war een Hoken, et ware Stéch, Biller dran, wéi ee se an Italien an esouguer am Vatikan begéint, Statu-en, déi et mures vergiess haten sech unzedongen; d Texter ware perfect an déi franséisch Professren wollten et par force eran huelen. Dat war wéi Buridans Iesel töscht den zwou Bierden Hee, nau halt iech un. Wat geschouch? Et gouf vun engem Här am Eescht proposéiert, den Här Engels sollt déi ustéisseg Parti-en un de Biller mat enger gudder Tönt iwerholen, e Kannerspill! An den Direkter frot äis Unzéckerten een öm deen anren, wat mir dann zou där Saach diechten. Mir souzen zou dräi um önnestchen Enn vum Konferenzdösch. Ja, wat mir vun deer eeschter Saach ditten halen? Ee sot do drop, mam Iwerholen géing d Gefoer grouss, well d Bouwen wösste gären, wat hannert där Tönt stéich, an de Fall vum U-strach war erleedegt. Déi bëscht Bemüirkong mécht awer den Här Krack, hie frot ganz onschölleg, wuerfir eiser léiwer Härgott déi Saachen net verstoppt hätt, oder haat en et iwersin, oder war et am Enn eppes Gewolltes fir äis aarem Kärten a Versuchong ze féiren?

An elo kommen déi Gesiichter vun all deenen eröm laanscht mech, léif, fröntlech, gescheit, jovial Gesiichter; nömmen een huet eng Stier wéi eng Wiederwollek an eng Jhandaremskuck, dat ass de gudde Monni Schmitz, en Escher, vir kuerzem Direkter vum Iechternmacher Kolléisch mat fönnef önnestchen Klassen, e Mann wéi e Ris, an hie konnt jo och, sou guf mer erzielt, mat engem Fauschtschlaag en Deckel vun engem Pult duerech schlo-en; en haat dat schon u sechs fierdeg bruecht, du hölt de Coadjutor hie beim Ärmel, ass wöllt e so-en, halt

op, t ass dees genuch: « Mehlen, änfert säin Här, t si meng, ech ka s'all a Kraus a Grimmel schlo-en, wann et mer gefällt.» Sou ee war de Monni, önnner enger ganz rauer Schiel e gudde Käer, déi bèschte Séil, wann den Äifer hien net meeschter guf an hie seng gutt Staut haat!

Mir Stagiären haate jo d Surveillance, d Opsiicht ze féiren (mir ware jo dervu bezuelt, a wéi!) a mussten eng Véirelstonn op d mannst om Dill sin, d. h. am Kolléischhaff, ier d Schoulen ugungen. Daag fir Daag war dann ze « remplasséinen »: d Professren, déi sech krank gefillt, hu sech dann ofgeméllt, a sousse mir dräi am Konferenzsall ze schaffen, guf äis vum gudde Franz, dem Pärtner, gesot, elei an elo wir z'ersätzen. Ouni déi Stonnen, déi mir programméisseg ze gin haaten an den önneschte Klassen, war dat Ersätzen fir äis eng Kugenat. Dat éischt Joer ass de Joss Tockert am Spéithierscht uerg krank gin a seng Stonnen sin önnert äis dräi verdeelt gi mat dem Versprieche, si gingen ordentlech bezuelt, mä mir missten eis Konscht ausléen: mir hu gedo' wat d Pærd fir d Spuren, ma war et net no der richtiger Method oder där bèschter Konscht, mir krugen kee rouden a kee wäissen ze gesin. Meng zwéi Komerode soten, zum Express géinge se net mat der Oktavprosessioun. « Mir müssen d Surveillance maachen, dat ass eis Schöllegkeet », halen ech hinnen entgéint. Si hun de Kapp gewisen — a sech net bei der Prosessioun. Ech duecht: « Du bass am Haff virdrun an hanneno, da ka keen der eppes dongen. » Esou war et, ech lossen d Professren virun der Paart a gin an d Groussgaas kucken; a wéi hanneno am Haff gebröllt ass gin, ass wir dem Hagenbeck seng Menagerie ausgebrach an an Oprouer, du war fir mech d Saach an der Rei. Meng zwéi Komeroden guwen awer bei den Här Mongenast invitéiert a gehéireg ausgebotzt. Den Direkter sot anersdaag zou mer: « Gesäis de, Comes, gutt, dass de mat äis gaange bass. » Ech änfren wéi ech sollt, ech wir glat a guer net mat der Prosessioun gewiescht, ech hätt mer se vun enger Fönster an der Groussgaas ugekuckt. E war fir en Abléck fort, du sot en an drät: « Du bass nach net lass, du passéiers och beim Här aus der Rejëirong! » Wann ech bei hie geruff gi wär, wat net de Fall war, hätt ech him et vläicht bäibruecht, dass een hannert de Professren këng surveillance könnt bei de Stodente maachen, et sief een dann en Hëxemeeschter!

An do musst ech jo eemol e puer Wochen Zilenz halen, den Oweszilenz. Esouguer de « Wöllefchen », wéi d Stodenten hie genannt, haat dees genuch a wollt eemol net méi drun, an du ass d Lous op den Isi gefall, an en huet sech och kee Fatz widersaat. Mä et war këng Fred, ech wosst et viraus vun Héire-

son an aus perséinlechem Erfueren. D Fönstren sin all Ablack opperass gin, eng ganz Säit, a bei där Wanterkeelt ass et völeg mat enger, wann et och am Sproch heescht: « Waarmen Damp ass besser wéi kale Wand », elei war « Kale Wand besser wéi Gestank! »; well t waren e puer Filu-en do, déi haaten et am Schna, Sténkbommen ze stréen, wa s'et heemlech fierdeg bruechten. An derbäi ass mer eppes opgefall, t war en Of-an Zougank vu Kärlen, déi vir der fixéierter Zäit mussten ausgo-en fir klèng oder grouss Kommissiounen. Do-an gung Remedur geschaaft: eléischt no der éischer Stonn sollte s'austriede können; oder, wann Nout mol u Mann kéim, eng Idéi éischer, et musst een iwerléen, dass een net mat den Doktren a Konflikt kéim. Ma dat mat de Sténkerten haat ech geschwönn zou engem gudden Enn bruecht; ech haat der dräi vun Ufank un am Verdacht. Huet et ugefaang iwel ze richen, hun ech, wéi virdrun, eng Säit d Fönstren opräisse geloss, stung beim Uewen mam Iwerzéier un, t war dobausse batter kal, d Jongen hu gezabbelt oder sech gestallt ass déite si sech schuddren, ma ech haat hinnen a kuerze Wieder de Krich ugekönnegt, a wéi si sech daat vun e puer Bouwe könnte gefale lossen, et dierft awer keen een ugin, mir wir Hötzt a Keelt egal. Zwéin haat ech fest am A, zou engem drötten, dee mam Ustöfter gehalen, sot ech, wéi e seng Mapp op d Pult geheit wéi déi meescht anrer: « Hoffentlech bass de den Owend brav an net den drötten am Bond ... elèng dengen Eltren hierer weent. » Hien huet mech scheiles bekuckt a blouf och verstänneg, souss do stöll wéi eng Meis-chen, a schilzt mol net no deenen zwéin, déi hien an Hän-nen haaten.

Et haat gedéngt an d Loft war propper, bis den Ustiwler eng zéng Minuten vir der Zäit de Fanger gehuewen a Kongschte gemaach, ass hätt en der Daiwel am Leif an t wir um lèschte Stöppel. Ech gouf em och Erlabnes, ma knapp war en do-baussen, du fängt d Sténkereit un. Ech sot näischt, ma wéi en eröm koum, ech stung hannert der Dir a riede scharf: « D Hänn an d Luucht! » Hien haat sech dees natierlech net erwart a stoart mech un, ma wéi ech repetéieren: « D Hänn an d Luucht! », follecht en. Ech furen him an d Täschen an zéien e ganze Paak dars Drèck, an en ugebrachten aus där aner Täsch. « Nau huel deng Saachen an heem, an dann ziels de do vun dengen Heldendoten, bis muer, da rechent dāi Klassemeeschter mat dir of. » D Jongen waren ewéi erléist. De Mössdéideger huet deen anren Donneschteg bei Waasser a Brout gebrommt. An duerno huet en net méi gemuckzt bis d Joer drop, an der Quatrième. Do haat de gudden Här Karels — déi schén trei A-en, déi hien haat! — Däitsch a Grichesch,

an ech si mat an de Stage gaangen. Do war eng ganz Klick géint mech, si wollte mech boykottéieren an net änfren, wann ech si gefrot, ma ech sollt do de prakteschen Examen am Däitschen hun. Nom Kommiounsdaag huelen ech mer déi bescht, liesen hinnen d Lewiten weent hierer Laaschtéit, an ech kafe mer och dee bekannten vum lèschte Joer an hun apart eescht mat deem geschwaat, an en och bekéiert. De sujet war « Hans Euler », an si waren déi feinste Jéngelcher, déi ee sech ausmole konnt, ech duerft mech iwer kee beklo-en.

Ma elo wir ech zäitlech bal um Enn; ech muss awer zréck, fir allerlee virdrun nozehuelen. Vun de Konferenzen sin déi mer net ausdenkech, wou et iwer d Toojhen an Tocken hiergaangen ass: Wat fir e Pelz a Bäffchen misste se kréien, d Sproocherten, déi vum Rechnen, déi vun de Sciencen? T war fir an d héi Luucht ze fueren, wéi wann d Wuél vum Vollek déit dervun ofhénken. A wien nömmen nogelauschtert, muss dach laachen weent där Kléngechkeetskréimerei a wéi der e puer hiere Spaut doriwer verbraucht hun. Vill hun der gegaapzt, an dat stécht un, ech musst och e puermol d Hand vir de Monnd halen. An du fret jo den Direkter: « De Comes do önnen wöllt well laang eppes so-en a säi Pfefferkäer bäléen, da so deng Meenong. » An hie sot se, fréi a riichterous, wéi op der Long, sou op der Zong! « Här Direkter, wann et mir nogéing, géif iwerhapt net driwer diskutéiert. » — « A wéisou? » — « Déi droleg Wot giff ee fir allemol ofgeschaaft, weil se möttelalterlech ass, an si get vläicht zweemol am Joer ugedo-en, oder guer net, si huet kee Sönn méi am 20. Joerhonnert. » — Ech gesin den Här Küborn eng zéien, e ganz verwonnert Gesiicht — ech haat deen Här gär, hie war jo ömmer ganz noblesse —, an dem Här Tibesar säint glönnert an t spillt e Schmonzeln öm säin dönne Monnd; an dem Här Philosoph Krack säint, do spillt eppes Löschteges, ass hätt ech den Nol op de Kapp gerdoden! Faktisch, frot iech am Eescht, wat mecht eng Uniform, wann ee se net a séngem Berouf droen därf?

An elo e puer Wuurt iwert eisen Training an der Pädagogik. Do waren de « Schrader » an « d gréngt Buch » d Séilen vum ganze Gebei, fir e Stagiär déi zwou Tafeln mat de Gebotter! Kee vun deenen Hären, mat deenen ech eng Zäit an de stage (d Léier) muss go-en, huet sech a sénge Stonnen dee Fatz un dat heelecht Schéma gehalen, ma haaten all eng perséinlech Method, an domat hu se alles erreecht ouni dat « Geschémas ». An esou hun et och méng zwéi Moniteure gehalen, déi léif Komeroden Wolff an Tockert, deenen ech sou villes verdanken. Ech sätze « Komeroden » a kann och so-e Frönn,

an huet emol den Heepsten de Kapp eragestréckt fir äis ze iwerwaachen, hu mer de « Perez Caldos », wou mer Spuenesch geléiert, mam ale « Schrader » vertosch, deen haat ee vun den Hären resüméiert, kuerz an iwersiichtlech nonee gemaach, dass ee knapps eng Véirelstonn gebraucht huet, fir d Lëtz vun der Woch ze léiren. An esou war et och mam « grénge Buch ».

An de Koschmar, deen uergen Exame koum: an der Prima am Gricheschen déi Szeen, wou den Hektor senger Fra Andromache a sengem léiwe Jéngelchen äddi set, ier en an d Schluecht zéit, fir do vum Achill erschlo-en ze gin. Ah, dat war jo déi lëscht Lectioun, déi eisen ale gudde Professor, de Schift, äis op Prima an der Mött vum Schouljoer gehalen haat — et huet een him et laang ofgesin, dass d Krankheet hie gezwong a Penzioun ze go-en —, Tréine waren him an d A-e geschoss, wéi en déi Szeen iwersaat, an alle Stodenten gouf et weech öm de Jhilli, an no der Stonn si mer bei d Pult gaangen, fir him d Hand ze drécken a merssi ze son: ech war dee lëschten an haat wéi e Stopp am Hals a konnt kee Wuert eraus kréien. Abee, hie stoung wéi nieft mer an där Stonn! Si war geroden, an och déi iwer den « Hans Euler », nömmen een Häer haat fond, meng Lektür wär zevill apathesch an net dramatesch gewiescht; hien haat gewöss de Walter Colling am Sönn an den « Tod des Tiberius », woubäi ee sech méi gegrujhelt wéi ergëtz huet! Ma fir d Liesen och vu Gedichter haat ech richteg Léiermeeschter um Michel Meyers, deem Goldmönch, um L. Tibesar an um Tockert, — et muss ee méi dobäi am Häerz hun wéi am Donner vun der Zong, an eng Musek mat vill Getromms a Spektakels set engem net vill. Déi drött Proufstonn am Latäin an enger Sexta war nömme Kannerspill.

An den Owend vum mündlechen Examen, ech mëngen, déi Häre ware mid an duerfir gedölleg a frou, dass déi Tortur och fir si erlaanscht wär, gung ech bis an d Mereler Wisen — dat gouf et deemols nach mat ale Weidebeem an enger Bächelchen —, an am Schiet vun esou engem sin ech vu Middegkeet entschlof; eléischt géint halwer zeng erwächen ech! An hannescht an d Stad bis an d Avenue Monterey, wou ech beim Spediteur Welter lojhéiren, zwee léiwer Zömmen an d Leit vum Haus sou gentil! Do fannen ech e Bréitchen, dee mer set, ech wir ugeholl a sollt mech fir en diner e bestëmmten Daag afanen; e feinen ugesinnen Häer, deem séngem Jong ech zënter Kröschdaag Stonnen am Gricheschen a Latäi' gin haat an deen de Passageexamen, ouni mol mündlech gefrot ze gin, gemaacht. Duerop eriwer a mäi Kaschthaus, bei déi gutt Madamm Schintgen, déi ömmer wéi eng Mamm fir äis gesuert, a mech emfänken Indianerkreesch vu Komeroden a Frönn, a mir hu

mat Zeltinger, zwee an drösseg Su de Litter, ugefaang an opgehalen, a si konnten des drénken, Häerz wat begiers de. An domat war déi drolegst Period a mengem Liewen ofgeschloss: hätt ech deen däischtren Tunnel vum prakteschen Examen net passéiert, ech war net verluer, well ech haat e Bréif an der Täscher fir eng Plaaz am Geschäft an enger bèlscher Stad. Wie wees, do wir ech Miljonär gin, ma honnert an dausendmol net esou zefriden a glécklech ass wéi als Professor!

Is. COMES.

LETTRE DE M. MARCEL NOPPENÉY

Château de Bofferdange, 5 avril 1955.

*A Monsieur le Président
de l'Association des Professeurs, Luxembourg.*

Je suis très sensible, Monsieur, à l'honneur que veut bien me faire le corps enseignant luxembourgeois, en me proposant de collaborer au numéro-anniversaire du « Journal des Professeurs », et je ne puis qu'applaudir à l'idée que vous avez eue d'inviter d'anciens élèves — tous plus jeunes que moi, je le suppose — à y évoquer des souvenirs de leur vie bachelière. Mais je dois, à ma confusion, vous faire un aveu, aveu qui m'en coûterait davantage, si l'époque dont il s'agit, toute proche encore dans ma mémoire, n'était pas, en réalité, tellement lointaine ! Toutefois, cinquante-sept années écoulées depuis ma sortie du collège situent suffisamment dans le passé les personnages et les événements qui firent que je ne me remémorerais mon temps de collègue qu'avec amertume et rancœur, si mon esprit, naturellement enclin à l'optimisme, ne me le faisait pas considérer plutôt comme une sorte de plaisanterie énorme et déplacée !

Hélas ! Monsieur, à me rappeler cette période de ma vie, approximativement placée entre 1890 et 1898, je n'ai souvenance que de temps perdu, de capacités gâchées, d'intelligence torturée, d'illusions disparues, d'esclavage spirituel, d'injustices flagrantes, de persécutions sournoises, de luttes perpétuelles et de médiocrité triomphante. J'ai vu que le mensonge était une institution et l'hypocrisie une règle de conduite... Athénée de Luxembourg, collège d'Echternach, « gymnase » de Diekirch et, pour couronner le tout, cette incroyable année de « philosophie », tout cela n'a laissé en moi qu'un souvenir de dégoût et de constante révolte. Entre l'enclume-collège et le marteau-famille, si j'ai réussi à m'en tirer sans trop de dommage, c'est au don d'ironie que je le dois, cette ironie qui, plus tard, m'a permis par deux fois de sortir vainqueur d'une situation à laquelle, à vrai dire, j'étais, par cela même, préparé et entraîné.

De tous mes professeurs d'alors, et j'en ai eus de nombreux, il n'en est guère que trois de qui je me souviens avec une re-

connaissance que je dirais même affectueuse: à Luxembourg, M. Bielecki, pour m'avoir révélé à moi-même — à Echternach, l'abbé Schmitz, dit « Monni », pour m'avoir soutenu et défendu contre l'injustice et l'arbitraire — à Diekirch, le professeur Mailliet, pour avoir compris et prouvé, à mon endroit, du moins, que, contrairement à la plupart de ses confrères d'alors, il ne convenait pas de traiter un jeune homme de 18 ans comme un « gosse » de 12.

Sans doute, Monsieur, les professeurs que je viens de citer ont-ils été, à plus d'un titre, les prédécesseurs de ceux qui tiennent, en ce moment, entre leurs mains, l'avenir de notre pays. J'ai tout lieu de croire que le corps enseignant actuel, s'inspirant de méthodes pédagogiques rationnelles, ne continue pas la manière et les façons d'agir de ceux qui, il y a un demi-siècle et plus, firent, pour la plupart d'entre nous, du collège une geôle et de l'enseignement, tel qu'il s'y pratiquait, une fumisterie. Parmi ceux de ma génération — je parle surtout de MM. Joseph Hansen et Mathias Esch, que j'ai particulièrement connus — qui furent les maîtres de la vôtre, ils étaient nombreux déjà à rejeter les procédés surannés dont ils avaient été les victimes. J'ose croire que, de nos jours, il n'en est rien resté.

Vous voudrez bien, Monsieur, excuser la liberté que j'ai prise d'exposer ici le point de vue « de l'autre côté de la barricade ». Mais je ne pense pas avoir outrepassé les droits de l'ancien élève, qui, s'il n'a pas voix au chapitre, peut tout de même être entendu et écouté.

Veillez, je vous prie, Monsieur, croire à l'assurance de mes sentiments de haute considération et de sympathie pour votre œuvre.

Marcel NOPPENY.

À CHEVAL SUR DEUX SIÈCLES

J'ai tiré mes sept années, de 1894 à 1901, sur les bancs du *Gymnase* de Luxembourg. C'est à plus de soixante que nous étions entrés en septième-préparatoire. Ce n'est plus qu'à une trentaine que nous passâmes l'examen *de maturité*.

J'ai toujours eu, et j'ai encore, après plus d'un demi-siècle, la conviction que le physique, l'allure, la façon de se donner, d'un professeur sont pour beaucoup dans le travail et le comportement d'un élève, ses succès, ses échecs.

J'eus, en rhétorique et en poésie, deux professeurs de français, de premier ordre, très différents l'un de l'autre. Celui de rhétorique était un aristocrate. Il portait le chapeau haut-de-forme, au physique et au moral. Notre admiration respectueuse entourait sa chaire quand, en termes élevés, il nous parlait de Corneille et de Racine. Il s'appelait Martin d'Huart. Celui de poésie, ancien élève, comme d'Huart, de l'École Normale Supérieure de Paris, était resté fort *gamin de Paris*. Sur de petits pieds, il sautillait d'un coin de la classe à l'autre, et ses lazzis nous amusaient: — Schiller? Un bon élève de rhétorique, rien de plus. Goethe? Il n'y a rien de comparable dans l'histoire de la littérature française, sauf, peut-être, Pascal. — C'était François Bielecki.

L'ambition suprême des élèves fervents des lettres était d'obtenir la cote n° 1 pour la dissertation française dans la classe de rhétorique de d'Huart. Je me rappelle qu'Armand Stumper, le futur magistrat, obtint 54 points sur 54 pour sa dissertation: *Le tigre déchire sa proie et dort, l'homme devient homicide et veille*.

J'obtins moi-même cette cote pour l'exercice poétique qui était obligatoire en classe de deuxième de Bielecki. Bien sûr, la valeur poétique de mon travail était nulle et l'approbation du professeur ne se rapportait qu'à l'absence d'erreur prosodique. Je suis tout de même reconnaissant à mon ancien professeur de m'avoir ainsi permis de me révéler un peu à moi-même.

En grec j'eus un professeur dont la maigreur et les angles rappelaient curieusement la ligne tourmentée des lettres de

l'alphabet grec. Il réussit si bien à me dégoûter de son enseignement que c'est probablement à lui que je dois de n'avoir pas poursuivi la carrière des lettres avec mes camarades Joseph Wagener, le futur directeur de l'Athénée, et les futurs professeurs Nicolas Wolter et Théodore Kapp.

Je n'ai pas le souvenir d'événements mémorables qui se seraient déroulés au *Gymnase* pendant mes sept années, si ce n'est, je ne sais plus quel anniversaire, pour lequel un de nos aînés, le futur professeur Mathias Tresch, fut choisi par Martin d'Huart, pour composer un poème à la gloire du vieux marronnier qui ornait, alors, la grande cour. Le poème, qui fut lu en séance solennelle, était tout hugolien et se terminait par une évocation du soleil qui caressait l'arbre

de son premier rayon de son dernier reflet.

Pendant six ans, je fus du *Convict épiscopal* et j'étais régulièrement parmi les premiers de ma classe. Au début de ma septième année je fus expulsé du pensionnat pour indiscipline (j'avais pourtant écrit un poème tout larmartinien, à l'occasion du décès du directeur, Mgr. Krier, et je m'entendais à merveille avec son successeur, Monsieur le chanoine Schiltz; mais le successeur de celui-ci, le futur Mgr. M., ne pouvait pas, semble-t-il, me *blairer*). Etudiant en chambre, j'abusai de ma liberté, mes études s'en ressentirent, et, à sept jours de l'examen de maturité, je me trouvai sans avoir ouvert un livre pour répéter les matières de l'année. Si je mentionne ce souvenir bien banal, c'est uniquement pour m'émerveiller, après plus de cinquante ans, de la miraculeuse mémoire que le ciel accorde à des garçons de 17 ans. En sept jours — et sept nuits — je repassai religion, histoire, cosmographie, physique, chimie, géométrie, algèbre, trigonométrie, grammaires, syntaxes grecque et latine. Au bout de cet effort, j'étais sûr de répondre à toutes les questions, et de pouvoir préciser, pour chacune, si elle se trouvait au milieu, en haut ou en bas d'une page à droite ou à gauche du manuel. Je fus classé deuxième *ex aequo* avec feu mon ami Georges Marx. Feu Léon Kugener était premier, avec grande distinction. Il avait été premier de notre classe à la fin de chacun des 21 trimestres de nos études. C'est, je crois, un exploit assez rare et qui ne fut égalé, en ce temps, que par celui de Robert Schuman, le futur homme d'Etat, notre cadet d'un an ou deux. Nous étions, paraît-il, une assez forte classe, puisque nous avoins obtenu 8 ou 9 distinctions ou grande distinction. En plus des distingués mentionnés plus haut, il y avait François Conrad, Camille Werling, Joseph Wagener, Nicolas Wolter, Théodore Kapp et peut-être l'un ou l'autre, encore, dont le nom m'échappe.

Tous les ans, lorsque je me rends à Luxembourg pour la Toussaint, je ne manque jamais de passer devant le vieil Athénée. J'évoque avec un sourire amusé les sauts que nous faisons, à la grande terreur des passants, du haut de la Place Guillaume, à peu près de l'endroit où se trouve actuellement la fontaine du *Renert*, sur un gros tas de sable qui se trouvait en contre-bas. Je pense avec un brin de mélancolie au vieux marronnier, maintenant disparu; à la classe de rhétorique placée sous l'égide d'une statue de la Vierge, nichée au-dessus de la porte d'entrée; au majestueux directeur Gredt, qu'irrespectueusement, on appelait *de Bir*; au cours de zoologie de quatrième, pour lequel on amenait dans la classe le squelette, qu'on nous disait être celui d'un ancien sacristain de Notre-Dame, le *Klakkejang*. Les os, en s'entrechoquant, faisaient un bruit de clochettes et cela nous faisait rire. D'une voix qu'il voulait funèbre, le professeur disait: « Ne riez pas, songez qu'un jour vous serez comme ce squelette. » Cela ne nous faisait que rire davantage. Rire! N'est-ce pas, dans la fuite des temps, la seule chose qui compte?

Liège, le 16 avril 1955.

Paul PALGEN.

J.-P. ERPELDING

MEIN ERSTER SCHRITT AUF DEM WEG ZUM HEIMATLICHEN

Eine Erinnerung aus meiner Studentezeit? — Es gibt sie haufenweise, diese Erinnerungen! Es ist mit ihnen wie mit den Sternen am Himmel; je länger und je eindringlicher man hinsieht, desto mehr leuchten aus den dunklen Tiefen auf: feindselig die einen, und sie brennen wie ätzendes Feuer, wenn wir sie aufrufen; freundlich die andern, und sie erquicken uns mit ihrem sanften Licht, wenn sie aus der entlegenen Ferne zu uns herüber winken. — Wie die Sterne selbst!

Aber all diese Erinnerungen sind zu persönlich, sind zu intim, um ans grelle Licht des Tages und vor die Augen der Welt gebracht zu werden. — Doch es gibt noch jene andern, die über den engen Bezirk des nur Persönlichen hinausgreifen, und eine solche will ich ans Licht stellen: die Erinnerung an ein Aufsatzthema, das uns um die Jahrhundertwende im Französischen aufgegeben war: un champ de tulipes en Hollande.

Daß Holland ein flaches Land sei mit vielen Wiesen und vielen Kanälen und vielen Kühen und vielen Windmühlen, wußten wir aus allerlei Quellen, und es hätte sich manches darüber schreiben lassen; aber das Land war ja nur die Staffage, die Hauptsache waren die Tulpen, die Tulpen! Ich hatte, mein Seel! noch nie eine Tulpe gesehen, weder eine lebende noch eine abgebildete, und die Kameraden waren zum weitaus größten Teil im gleichen traurigen Fall. Mit den kargen Mitteln, die uns im Konvikt zur Verfügung standen, machte ich ausfindig, « daß die Tulpe zur Familie der Liliaceen gehört, daß sie mit 50 im wärmeren Europa vertretenen Arten vorkommt, daß die Blüte sehr regelmäßig gebaut ist, daß sie ein sechsblättriges lebhaft gefärbtes Perigon hat, ferner sechs Staubgefäße und eine dreifächerige Kapsel, die bei der Reife aufspringt ».

Das ist alles richtig, aber es gehört eine Kunst, die weit über das Können eines Sekundaners hinausgeht, dazu, aus dieser begrifflich farblosen Vorstellung heraus ein Farben- und Formenwunder aufblühen zu lassen, wie es der geschätzte Lehrer

bei einer Durchfahrt durch Holland gesehen und bewundert haben mochte.

Ach, hätte es doch damals die Kataloge gegeben, die uns jetzt alljährlich von Hillegom herüber in aufdringlicher Fülle und in kaum zu überbietender Farbenpracht zufliegen! Die Blumen, die sie anzeigen, machen uns schon die Sinne begehrllich, wenn sie auch nur tote Formen und gemaltes Papier sind. Man muß die Tulpe im Beet sehen, auf dem Fuß; man muß sozusagen miterleben, wie der schlanke Stiel, aus den wüchsigen Blattschachteln aufsteigend, in stolzer Einsamkeit die vornehme Kelchblume trägt, diese immer ein Wunder in Farbe und Form; man muß sehen, wie die schmalen Blätterpaare dem Stiel wachsam zur Höhe folgen, ihn zu stützen und zu schützen, um ihn schließlich mitsamt seiner Wunderblume wie in halbgeschlossenen, andächtig gespitzten Händen zu halten.

Ja, eine vornehme Blume, die Tulpe, und die Frage ist, ob sie, streng geschlossen in der Abend- und Morgenkühle, schöner ist — oder wenn sie sich am hellen Mittag mit weit geöffnetem Kelch den wärmenden Sonnenstrahlen preisgibt, daß sie ihr tief ins Herz hineinleuchten und das letzte Stäubchen auf der Fruchtnarbe sichtbar machen.

Was sollten wir ahnungslose Jungen über diese Farben- und Formenwunder Gebührlliches schreiben?

Und sollten wir an ein Feld von den hohen, großblumigen Tulpen denken, die ihre stolzen Kelche bis auf halbe Mannshöhe heben, Blumen, bei deren Anblick einen unwillkürlich ein Gefühl bewundernder Ehrfurcht überkommt? Oder sollten wir es mit den kleinblütigen, niedrigeren versuchen, die der Erde mit ihrem Kleinbetrieb näher sind? Mit den ein- oder mehrfarbigen? Mit den einfachen oder den gefüllten? Mit den einheimisch gezackten oder den exotisch frisierten?

Von all diesen Möglichkeiten hatte ich natürlich keine Ahnung; ich schrieb mit vieler Mühe einen miserablen Aufsatz — und die Bewertung war entsprechend.

Aber weshalb gab uns der gelehrte Herr — den wir übrigens bewundernd verehrten — Tulpen in Holland zu beschreiben? Weshalb nicht, wenn er es nun einmal mit den Frühlingsblumen hielt und wohl mit ihrer Massenwirkung — weshalb dann nicht die Anemonen oder die Schlüsselblumen im heimatischen Frühlingswald?

Wohl zu vornehm, zu bäurisch simpel!

Und doch! Und doch! Schließen nicht die Schlüsselblumen mit ihrem durch den noch kahlen Wald leuchtenden krausen

Blütenbart immer wieder den blauen Frühlingshimmel für ein Jahr auf? Öffnen nicht die Anemonen in den ersten sonnigen Tagen des Jahres freudig erstaunt ihre lichten Blumenaugen und grüßen in den Frühjahrswind?

Nein, die Blamage mit den Tulpen wollte ich nicht auf mir sitzen lassen, um keinen Preis!

Es war uns, d. h. den Willigen unter uns, freigestellt, neben den pflichtmäßigen Klassenaufsätzen kleinere Aufsätze nach eigener Wahl zu schreiben, die dann in der Klasse vorgelesen und besprochen wurden. Ich entschloß mich zu einer Trutzleistung als Gegenstück zu dem Tulpenfeld in Holland, und ich wählte als Thema: Unser Stadtpark im Frühhmorgen. Vornehmes, wie mir schien, gegen Vornehmes!

Wir standen in jener Zeit früh auf im Konvikt; die Glocke weckte ein Viertel vor fünf. Aber der eine und der andere war doch wohl schon früher auf den Beinen — ich meine an den warmen Sommertagen — und die gibt es oft schon im Mai. Die Luft in den großen gemeinsamen Schlafsälen war übel, und da tat es ungemein wohl, sich die Lunge in der frischen Morgenluft zu entgiften. Das mußte allerdings heimlich geschehen; man stahl sich an eines der schmalen, der Straße zugekehrten Fenster, und da hatte man gerade vor sich den Stadtpark: für unser in feste Mauern und in ein strenges Reglement eingeschlossenes junges Leben ein in den Zauber eines duftig kühlen Frühhmorgens eingesponnenes Märchenland, in das wir sehnsüchtig hineinblickten...

Da standen die Bäume in andächtiger Stille, ein jeder mit der Spitze nach der Lichtung des Himmels gereckt, und zu ihren Füßen dämmerten die sauberen Kieswege, noch halb im Dunkel, noch unbelebt und unendlich still, höchstens daß ein frühwaches Eichhörnchen lautlos von einem Rand zum andern hinüberhuschte...

Und da war vor allem und über allem der Gruß der Amseln an den jungen Tag, ein feierlicher, in weitem Bogen um die Stadt gelegter Choral, von hundert Amseln in jubelnder Hingabe an das Leben vorgetragen, ein schwebendes Meer von Tönen, aus dem immer wieder besonders kräftige und besonders geschulte Stimmen in das werdende Licht des Himmels vorstießen...

Gerade vor meinem Auslugfenster saß an jedem Morgen eine Amsel, immer die gleiche, hoch oben in einer Tannenspitze und sang, den Kopf nach der kommenden Sonne gewendet, mit rund geschwellter Kehle ihr Lied, während die Flügel ihr vor Lust bebten und das Morgenrot sich in dem mir zugekehr-

ten Auge spiegelte; sie führte ihre Strophe eine ganze Weile in kunstvoll variierten Stimmakkorden auf und nieder, um sie in einem Schlußsatz hoch zu tragen und in drei sich übersteigenden Noten enden zu lassen, von denen die letzte, über eine höchste Spitze hinausklettern, in den Himmel entflog. Es war leicht, der Melodie Worte unterzuschreiben: « Höher ... immer höher ... ins Licht! »

Dann kamen die ersten, noch kühlen Strahlen der Sonne, trieben ihr flimmerndes Spiel mit dem taufeuchten jungen Laub in den höchsten Wipfeln der Bäume...

Jetzt stiegen die Amseln nieder; sie hatten ihr Frühwerk getan: die Sonne aufgerufen, und nun ging es hastig an den Frühstückstisch. Das war der Parkboden mit seinen taufrischen Wiesen — und es begann ein lustvolles Würmerhacken...

Unterdessen war die Sonne tiefer gestiegen, war auch wärmer geworden, und jetzt langte sie mit ihren ersten Strahlen nach den gelben Blütentrauben dieses Zierbaumes, den ich schon oft bewundert hatte, ohne ihn zu kennen, dessen Namen ich aber für diesen Aufsatz in Erfahrung zu bringen wußte: le cytise, der Goldregen, und die Sonne wandelte wirklich all die hängenden Trauben in tropfendes Gold...

Über all dieses heimatlich Nahe schrieb ich und las das Geschriebene in einer heißen Nachmittagsstunde vor. Es war so ungewohnt, so jugendfrisch und dabei so unmittelbar nah, daß die Schläfrigkeit der Stunde wie unter einem Zauberhauch schwand, und als das kleine Referat zu Ende war, klatschten die Kameraden aufdringlich Beifall. Sie hatten herausgefunden, worum es ging: Revanche für die Tulpen in Holland!

Herr M. D. nahm den Wink mit einem gutmütigen Lächeln hin: « Vraiment, je ne savais pas que notre parc est si beau! »

Und vielleicht sagte er die Wahrheit...

Das war vor mehr als 50 Jahren! Seither ist die Tulpe eine Jedermanns-Blume geworden, die auch vor dem ärmsten Hause blüht. Heuer hat sie gar das Land überschwemmt und blüht in dem Augenblick, wo ich diese Zeilen schreibe, zu Hunderttausenden in Mondorf, wo jedes Kind sie sehen kann. — Und die langgerockten, buntgestreiften meisesjes dazu!

Und doch! Trotz allem Glanz, der die Tulpe umstrahlt, gilt nicht unsere tiefere, unsere innigere, unsere wahre Liebe, wenn es um die ersten Blumen des Jahres geht, den bescheidenen Blumen der Heimat, die uns den Frühling bringen ... Jahr um Jahr ... ?

J.-P. ERPELDING.

EINE ICH-BEZOGENE STELLUNGNAHME, KAUM ERTRÄGLICH

Im Leben des Einzelnen bedeutet das Athenäum doch nicht viel mehr als eine Durchgangsstation mit zu langer Wartezeit, bis die Eintrittskarte zur europäischen Kulturanstalt ausgehändigt wird. Diese Eintrittskarte, früher Maturitätsdiplom genannt, heute zum «Diplôme de fin d'études» umorientiert, enthielt früher falsche Vermerke und enthält auch heute solche, trotz verbessertem Lesetext. Die darauf dokumentierte Reife war bestenfalls eine Frühreife, und der Gesetzgeber tat wohl daran, diese waghalsige Qualifizierung eines Neunzehnjährigen fallen zu lassen. Kommt aber die «Fin d'études», schwarz auf weiß beglaubigt, nicht einer Aufforderung gleich, schlankweg alles Studium in den bisher betriebenen Doktrinen: Alte und neue Sprachen, Mathematik, Geschichte, als abgeschlossen zu betrachten? Als ob jemals ein Mensch irgend ein Studium zu Ende brächte!

Beinahe wäre ich nun in den Fehler der vielen Absolventen des Sekundarstudiums hineingeschlittert, die, um ihre Wertung des gymnasialen Studiums befragt, ihr Anathema in grellen Farben auftragen, uneingedenk der Tatsache, daß sie sogar die Satzbildung, in die sie ihr Verdammungsurteil kleiden, in eben einem solchen verruchten Schulbetrieb gelernt haben. Es sei ferne von mir, das Nest zu verunglimpfen, in dem mir die erste geistige Nahrung eingeflößt wurde. Zum Lobhudeln bin ich aber auch nicht da. Die sieben Athenäumsjahre mitsamt den Oberkursen füllen meine Träume mehr als meine Wachzustände aus: eine Folge grauer Tage, einförmig, aber nicht leer an Erlebnissen, an denen das Beste war, daß sie eines dem andern glichen. Denn manche Tage waren von Blitzen erhellt, die vom Pult herunter in die Klassengemeinschaft geschleudert wurden, an denen wiederum das Beste der begleitende Donner war. Wie seltsam, daß man sich am Ende der Ferien immer auf den Schulbeginn freute! Die Schulstunden und ihr Gegenpiel, die Pausen wie auch die Kameradschaften mit ihren

Himmel und Erde erschütternden Aussprachen über die Dinge dieser Welt und diejenigen anderer Welten, in denen wir ziemlich genau Bescheid zu wissen glaubten, gaben schließlich mehr Anregung, als hinter dem väterlichen Pflug einherzuschreiten und den biedereren Landmann zu mimen. Eines möchte ich aber zu bedenken geben: an der Epik der heldischen Haltung der Schüler gegenüber dem Professor klebt mehr Dichtung als Wahrheit. In neun von zehn rednerischen Auseinandersetzungen zwischen Lehrer und Schüler obsiegte die Autorität. Wir kämpften mit hölzernen Schwertern; sie hatten das gesamte Arsenal der Schulstrafen zur Hand. Es standen zwölf davon von Reglements wegen nach Maßgabe ihrer Schwere im « grünen Buch », korrekt auf Stufen gereiht. — Wie gut, daß gelernt wurde, Unrecht vom lieben Nächsten beflissen hinzunehmen! Und da sage noch einer, die Schule bereite nicht aufs Leben vor!

Das Athenäum hielt seine Schüler lange genug fest, bis sie die vorkommenden irdischen Größenverhältnisse richtig gegeneinander abzuwiegen gelernt hatten. Als kleiner Junge erstarb mein Selbstbewußtsein vor der wuchtigen Gebäudemasse der eher alt als ehrwürdig aussehenden Anstalt. Die Einfassungsmauern standen vor mir so hoch wie daheim die Hauswände mancher Wohnungen. Aus den Fenstern der hohen Stockwerke schwebte Gelehrsamkeit zu uns Anfängern hernieder. Die Professoren trugen noch Vollbärte, was keineswegs anheimelnd aussah. Doch gab sich das mit den Jahren. Wir wurden groß, so glaubten wir; sie wurden klein. Es kam vor, daß einer dieser Halbgötter seine Schuhe falsch geschnürt hatte, daß er sich an der Rückseite seiner Persönlichkeit kratzte, daß er seiner Rachsucht Raum gab wie ein dörflicher Bannhüter. Wir lernten begreifen, wie sehr die alten Ägypter recht hatten, wenn sie ihre Niltalkönige dem augenfälligen Zugriff ihrer Fellachen entzogen. Entthronte Götter fallen in den Staub; hätten sie sich als fehlbare, schuldbelastete Menschen aufgeführt, so wäre ihnen Nachsicht zuteil geworden: Also auch du gehörst zu uns! Es war nicht so. Einen Lehrer aber zählten wir uns zu. Er kam zu uns von Diekirch her, das nach der Jahrhundertwende im Rufe stand, eine junge Phalanx von ausnehmend menschlichen Professoren in seinen Mauern zu beherbergen: Nikolaus Welter. Er lachte mit uns; dafür durfte er auch schimpfen. Er arbeitete mit uns; dafür arbeiteten auch wir. Nach dem Deutschunterricht in Tertia hatte Welter uns so weit im Sack, daß wir am liebsten ihm zuliebe Dichter geworden wären. Das Programm der Sekunda sah vor, daß nach einem sorglichen Studium der « Sommer'schen Poetik » der Theorie die Praxis folgen sollte, und daß jeder ein Gedicht *verfertigen*

müsse, wie es später in einem bestimmten Deutschunterricht so ulkig lautete. Mir war zu Mute, als müsse ich auf diesen ersten Anhieb hin meinen Eintritt in irgend eine Dichterakademie erzwingen. Tagelang strich ich durch die Gärten und Gänge des Konviktes, wie ein Huhn, das nicht weiß, wo es seine Eier hinlegt. Nikolaus Welter hatte uns alles zu freier Wahl gelassen: Thema, Versmaß, Strophenzahl. Wo viel Freiheit, war viel Irrtum. Am Vorabend des Ablieferungsdatums war mein Meisterwerk noch nicht bis zum ersten Vers gediehen. Hätte sich damals das Welteneinde angekündigt, wäre die Erde, wie sie das der Schrift entsprechend doch später einmal tun muß, durch Feuer untergegangen, ich hätte den ersten Flammenschein begrüßt. Es wurde stockfinstere Nacht; die Erde ging nicht unter. Da schmierte ich in der Morgenfrühe drei oder vier Reimpaare aufs Papier und lieferte ab. Es war ein Reinfall: einen Sechser setzte der Dichterprofessor drauf, mit vollem Recht. «Prosa, das geht, aber du taugst nicht einmal zum Versmachen für eine Fahnenweihe.» In der Prosa versuchte ich mich manches Mal, aber das Dichten ließ ich künftig bleiben. Es wäre auch kein Glück dabei gewesen; denn zwei Dialektgedichte, zu denen ich mich in einer schwachen Stunde betören ließ, wurden irgendwie hinterhältig in eine Sammlung aufgenommen; ihr maienhafter Inhalt schaffte mir Verdruß im Haushalt, und hochgestellte Männer nehmen diese Jugendsünde noch heute zum Anlaß, mich zu hänseln. Ich verdanke es also dem Athenäum, daß ich nicht unter die Dichter ging. Aus eigenem Schaden klug geworden, hielt ich auch meine Schüler von dem Dichterpfad fern. «Wenn's an euch kommt, der Drang zum Dichten, meistens ist die Jugend im Monat Mai recht anfällig für dergleichen, nun, so dichtet drauf los, einen oder zwei Monate lang. Was darüber hinaus geht, ist vom Bösen.» Mit einigen Ausnahmen hielten es die Jungen nach meiner durch Erfahrung gewitzigten Empfehlung, und weder das Vaterland noch sie selbst fahren schlecht dabei.

Im Heranwachsen ward mir klar, daß nicht immer der «right man in the right place» sitzt. Dergleichen weiß ein Junge vom Lande nicht; er muß es lernen. Es ist also falsch zu sagen, daß die Schule nicht zum Leben erzieht; denn diese Erkenntnis fand ich mein immerhin schon hinlänglich ausgezogenes Leben lang bestätigt.

Ob ich im Athenäum etwas Richtiges lernte? Sehr, sehr viel lernte ich, aber den Wert des Gelernten erfaßte ich immer zu spät. Mathematik war nicht mein Lieblingsfach, bis ich in Prima an die Optik herangeführt wurde und eine geradezu wunderbare Anwendungsmöglichkeit meiner mathematischen

Kenntnisse erlebte. Damals reute es mich sehr, daß ich nur als Außenseiter den Legendre abgegrast und die Gleichungen gelöst hatte. Den La Fontaine gewann ich erst in Prima lieb; und Racine viel später. Das Athenäum lehrte mich also eine weitere Wahrheit fürs Leben: daß ich in meiner geistigen Entwicklung etwa zehn Jahre hinter meinem Lebensstadium zurückbleibe.

Die Leute daheim im Dorfe meinten öfter und mit Recht, daß so ein Studierter eigentlich doch der Dümmden einer sei. Alle konnten sie Walzer tanzen, nur ich nicht. Als ein Wirt eine elektrische Klingel anbringen wollte, zog er mich zu Rate, einen, der Schulen mitgemacht hatte; auf alle Fälle sollte es wenig kosten. Die Klingel begann lustig zu läuten, aber das Teufelsding wollte nicht aufhören. Damit war's um meinen Ruf im Dorf geschehen. Leider brauchte kein Eingeborener mein Urteil über Vergils vierte Ekloge noch auch über den genauen Verlauf des Krimkrieges. Damit hätte ich wohl aufwarten können. Aber so und nicht anders ging's im ganzen Leben zu. Die Ware, die ein Philologe anzubieten hat, fand selten einen Abnehmer. Im Dorfe schlug ich daraufhin stets einen Bogen um einen Hofplatz, wo eine neue Jauchepumpe ausprobiert wurde.

Menschlichen Einrichtungen haftet naturgemäß eine Häufung von Unzulänglichkeiten an, auch dem Athenäum. Kritik in allen Ehren; doch kommen manche Instanzen erst dann zu ihrer gebührenden Wertschätzung, wenn man sie aus unserer Existenz weg denkt. Die UNO leistet wenig, jawohl; aber wäre ohne UNO nicht schon die Welt in einen dritten Weltkrieg hineingestrauchelt? Mit dem Wissen, das im Athenäum jedem halbwegs strebsamen Jungen vermittelt wird, findet er sich im Anfang seiner akademischen Laufbahn herrlich zurecht. Auch hinterm Kontor arbeitet er sich in kurzer Zeit ein. Die straffe Disziplinierung seiner Denkweise, durch Latein und Mathematik geläutert, verleiht ihm das rasche Einfühlen und Einarbeiten in irgend welche Tätigkeit seiner späteren Lebenszeit. Je eher er den Lernstoff vergißt, desto besser. Aber die Lernmethode, die erraffte sprachliche und geistige Genauigkeit in all seinem Tun hilft ihm voran. Und deshalb:

Athenaeum, with all Thy faults, I love Thee still.

Joseph HESS.

MEINE DEUTSCHLEHRER

Der Wahrheit die Ehre zu geben: ich war die ganzen Pen-nälerjahre hindurch ein berüchtigtes rüdiges Schaf. Ich machte den bestgesinnten Pädagogen das Leben schwer und sie mir nicht minder. (Sie hörten später gewiß mit Genugtuung, daß dann auch nichts Rechtes aus mir wurde.) Ich war auch jung zu einer Zeit, in der die Schülerromane nur so aus dem Boden schossen, und darin waren die Lehrer allemal bösertige Kümmerlinge, die in den mit jungen, zarten Seelen bestandenen Gärten herumtrampelten. Wir hatten die Dichter auf unserer Seite, wir hatten ein verbrieftes Recht darauf, unsere Peiniger zu hassen und diesen Haß mit ins Leben zu nehmen.

Sonderbarerweise, wenn ich heute zurückdenke, dann ist es ganz anders gekommen, als man es sich damals vorgestellt und vorgenommen hatte. Wenn ich z. B. mir die Pädagogen-gestalten meiner Echternacher Jahre ins Gedächtnis zurück-rufe, so kommt mich vor allem ein Gefühl der Rührung an, mal einer belustigten, mal einer herzlichen, mal auch einer schmerzlichen Rührung. Weil es ja doch, nehmt alles nur in allem, brave Männer waren, irrend wie jeder hienieden Stre-bende und letzten Endes mit liebenswerten Seiten.

Nicht von diesen Dingen aber möchte ich hier des längeren und breiteren reden, so willkommen mir die Gelegenheit war, die sich zu einem kleinen persönlichen Bekenntnis bot. Aber es gilt doch wohl, wenn man als Laie schon einmal auf einer so hohen pädagogischen Tribüne zugelassen ist, auch ein wenig von Pädagogik zu sprechen und etwa das beliebte Thema an-zuschneiden: Was mir die Schule gab.

Ich muß einleitend, für die, die es nicht wissen, gestehen, daß ich durch alle Wechselfälle des Lebens eigentlich immer nur das eine wollte — ein verdammt undankbares Unternehmen in unserm teuren Luxemburg! —: schreiben, Schriftsteller sein. Womit jenes Thema also so zu präzisieren wäre: Was mir die Schule für meinen Schriftstellerberuf mit auf den Weg gab.

Zugegeben, es liegt nicht in den Absichten der klassischen Bildungsanstalten, zur bürgerlichen Unsolidität zu erziehen, die

Zöglinge auf Abwege vorzubereiten, es tut mir leid, ich kann sie nicht von aller Mitschuld freisprechen. Bei mir war es der deutsche Aufsatz, der mich in die Irre führte. Und ein paar Männer, die dem dunklen Drange durch ihre besondere Persönlichkeit Vorschub leisteten. Ihrer zwei möchte ich hier dankbar gedenken — andere müssen schon warten, bis auch sie nicht mehr unter den Lebenden weilen, ehe ihnen das passiert.

Ich kam aus einer Oberprimärschule an das Athenäum in Luxemburg. Der dortige Drill hatte auch nicht vor dem deutschen Aufsatz halt gemacht. Das ging so zu: ein Thema wurde gestellt, sagen wir «Das Gewitter» oder «Der erste Schnee»; dann fragte der Lehrer in der Klasse herum, was man da wohl als ersten Satz schreiben könne; na, dies und das, meinten wir; was aber keineswegs Gnade vor den Augen des Lehrers fand, der vielmehr durch weitere, sehr suggestive Fragen auf den Satz hinlenkte, den er für den einzig richtigen hielt, den er dann schließlich triumphierend an die Tafel schrieb und wir in unser Heft: es war genau der Satz, der zu demselben Thema als erster im «Sommer» stand.

Ich hatte dann das Glück, gleich auf Septima einen Deutschlehrer zu bekommen, für den man sich, wenn einem die Freude am Wort und an der Gestaltung in die Wiege gelegt wurde, begeistern konnte. Es war Professor Schlottert, und er ist jung gestorben. Noch sehe ich — mein Gott, es sind jetzt schier 43 Jahre her! — seinen scharfen Kopf vor mir, vergeistigt, ernst, mit einem seltenen, dünnen Lächeln.

Da war es auf einmal eine Lust, deutsche Aufsätze zu schreiben, denn Professor Schlottert ließ unsere Flügelrößlein traben, wie's ihnen behagte. Da war nichts mehr von Schema, von papierener Schönheit und den steinalten Klischees der «Aufsatzschulen». Ohne ein Prophet des «freien» Aufsatzes zu sein, hatte unser Lehrer nichts dagegen, daß wir uns auch in solcher Weise ausließen. Er regte uns sogar dazu an — lange ehe die Kinderzeichnungen für die Kunst entdeckt wurden —, unsere Aufsätze zu illustrieren: Trambahnen voll Leute und gespenstige Picassogestalten, die zwei Augen auf einer Seite und als Mund einen Rechen auf der Backe trugen. Kurz, Professor Schlottert lockerte das Erdreich um unsere keimende Persönlichkeit. Zweie von seinen Schülern dieser Klasse hat es nicht mehr losgelassen: der andre hieß Peter Faber.

Ein paar Jahre später dann, in Echternach, war es eine ganz andre Schule, die sich mir auftat, eine sehr nüchterne, muß ich sagen, aber gerade darum sehr ersprißliche. Prof. Kratzenberg war ein Herold des deutschen Naturalismus und hielt streng auf realistische Darstellung des objektiv Gesehenen, ohne jeden

stilistischen und gefühlsduseligen Firlefanz. Man verlernte dabei (« Hast du das tatsächlich gesehen, hast du das auch wirklich so gefühlt? ») das Bluffen, man wurde gezwungen, erst einmal mit sich selbst ins reine zu kommen, ehe man irgendetwas aussprach. O daß doch so mancher, der schreibt, durch eine solche Schule der Ernüchterung gegangen wäre!

Das also ist in Kürze, was mir die Schule gab. (Sonst hat sie wirklich nicht viel an mich gebracht.)

Ich könnte nun, da es hier um Pädagogisches geht, auch sagen, was sie mir nicht gab. Davon nur dieses: etwas gab sie mir nicht, was mir seither so außerordentlich wichtig wurde: sprachliche Zucht. Ich bin der Meinung, daß in unsern Schulen das rein Sprachliche zu kurz kommt. Wer hätte uns z. B. (wenn man von Gedichten absieht) von all den technischen Feinheiten des sprachlichen Ausdruckes gesprochen, vom Rhythmus der Prosa etwa? Aber vielleicht hört der erzählende Aufsatz zu früh auf zugunsten rein gedanklicher Übungen.

Vielleicht auch wird man mir sagen, das Gymnasium sei gar nicht da, um Schriftsteller zu züchten, sondern lebensfähige Menschen. Und damit hat man wahrscheinlich recht.

E. MARX.

PAUL HENKES

DIE WAHRHAFTIGE GESCHICHTE VON DEN DREI WÜNSCHEN

Auch ein schöngeistig beschwerter Deutschunterricht bringt es auf die Dauer kaum fertig, in einem bieder geprägten Gemüt den Sinn für schwunghaft Praktisches zu erdrücken. Des sollte mich früh genug ein Septimänerlein belehren, ein Kerlchen von verwirrendem Format, das sich bei sogenannten poetischen Anlässen in nahezu chemisch reine Unzulänglichkeit zu vergasen pflegte.

Den Ausgangspunkt zu einer ebenso wackeren wie endgültigen Offenbarung bildete das schriftliche Nacherzählen eines hoffentlich noch nicht ausgerotteten Märchens aus der Bronzezeit.

Man verzeihe mir, wenn ich dennoch auf den lammfrumben Tagelöhner hinweise, dem eine gütige Fee die Erfüllung von drei Wünschen zugesichert hatte. Als das Weib des Beglückten, das eben dabei war, die sowohl magere als auch spärliche Abendküche zu bestellen, die wunderbare Kunde vernahm, ward es derart hingerissen, daß es mit unbedachtem Wort eine Koppel Bratwürstchen in die Brutzelpfanne lockte. Ein begreiflicher Wutanfall veranlaßte darauf den nicht minder hingerissenen Mann, der Frau die Würstchen als Zier an die Nase zu zaubern. Leider mußte nun der dritte Wunsch dazu herhalten, die Jammernde von ihrem peinlichen Angebinde zu befreien. Wie behauptet wird, lebten die beiden, wenn auch arm, so doch zufrieden weiter wie zuvor.

Hier bricht der Erzähler geschickt ab und überläßt den Leser fruchtbringender Besinnlichkeit.

Andächtig las ich den leckeren Text vor. Kaum war der letzte Satz verhallt, als auch schon, trotz frühsummerlichem Schwalbengeschwirr und Rauschen des Kastanienriesen im Hof, alle Federn über das Papier kratzelten und tatzelten ... bis auf eine: die des kleinen Kerls, der hinter großen Brillengläsern ergriffen vor sich hin träumte.

Mir kam der verwegene Gedanke, womöglich bereite sich jetzt, unter der Wirkung der mächtigen Natur, die Wandlung

vor, die heraufzuführen meine Pädagogenkraft schmäzlich versagt hatte.

Endlich schrieb auch er; gemessen, fast feierlich, verklärten Blicks; mit sonnigem Lächeln und einem direkt verführerischen Künstlerzug um die unschuldig geöffneten Lippen.

Hier war jede Täuschung ausgeschlossen; der rechte Geist war über und mit ihm! Einen poetischen Damaskusritt witternd behielt ich mir den Genuß dieser Lektüre bis zum Schluß vor, was mich die hilflose Gleichmäßigkeit aller anderen Arbeiten schadlos überstehen ließ. Erwartungsvoll bemächtigte ich mich des aufgesparten Schmauses und las ... und las ... indes ich spürte, wie sich die Form meines Kopfes veränderte: « Er aber befreite sie nicht von den Würsten. Er zog mit ihr auf die Jahrmärkte und zeigte sie gegen einen hohen Eintrittspreis. Erst als er reich war und seine Frau genügend bestraft glaubte, sprach er den Wunsch aus, der die Würste von ihrer Nase wegnahm. »

Überwältigt von solch frühreifer Einsicht in die Fülle des Lebens und die Geheimnisse menschlicher Beziehungen gab ich mich geschlagen.

Als ich den Schülern die Arbeiten zur Verbesserung stellte, machte ich pflichtgemäß die Klasse auf diese Leistung aufmerksam, nicht ohne ein eher verdächtiges Kompliment laut werden zu lassen, das der Adressat mit der gleichen Würde entgegennahm wie den mit einem leisen Grauen gemischten Beifall seiner Kameraden.

Eines unschönen Morgens — manche der einstigen Septimaneer schoben schon stolzverlegen eine Kinderkutsche vor sich her — wäre ich um ein Haar von einem hochkarätigen Luxus-sportauto über den Rand des Bürgersteiges in ein besseres Jenseits befördert worden. Mein empörter Blick fiel auf ein fettes Wesen, das neben einem sichtlich nicht leihweise überlassenen Steuermann lehnte; während es ihn vornehm anschnarrte, lächelte es mir hinter Hornbrillengläsern von der Ausdehnung eines Humpendeckels zauberhaft freundlich und ergeben zu. Und als gar das Dickerehen, sich immer wieder entschuldigend, listig quäkte: « A wat man dann d'Wirschtercher, Hèr Professor? », da fiel es mir wie Schuppen von den Augen. Sozusagen versöhnt lehnte ich zwar höflich die Zigarette ab, die der bieder Geprägte mir anbot, konnte aber nicht umhin, ein Prachtetui zu bewundern, das man sich gemeinhin nur leisten kann, wenn man rechtzeitig fest entschlossen ist, sich das Wegzaubern von peinlichen Angebinden an den Nasen sogar lieber Mitmenschen mehr als einmal zu überlegen.

Paul HENKES.

LETTRE DE MADAME CARMEN ENNESCH

Paris, le 6 mai 1955.

Monsieur le Président,

J'ai bien reçu votre aimable lettre du 26 avril, dont je vous remercie.

Votre demande de relater, pour votre numéro spécial des professeurs, soit un souvenir de ma vie de lycéenne, soit un fait quelconque d'ordre administratif ou pédagogique, m'embarrasse un peu.

Des souvenirs de lycéenne? Il y en a tellement!

Je m'empresse d'ajouter que, pour moi du moins, il n'y en a pas de noirs, et cela, même compte tenu du recul du temps. Mais je ne crois pas que ces souvenirs puissent intéresser vos lecteurs.

Faits saillants d'ordre administratif ou pédagogique? Ne serait-ce pas plutôt aux pédagogues de les retracer?

Si vous le permettez, ce sera tout simplement, en partant de mes expériences de journaliste-reporter établie à Paris, que je vous dirai ce que je crois être à l'actif du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg, tel que je l'ai connu.

Il y a d'abord l'excellente formation de base. Vous connaissez mieux que moi ce qui différencie l'enseignement luxembourgeois du français, notamment. Au contact de tant de lycéens d'hier et d'aujourd'hui, à commencer par mon mari qui, en tant que fils de magistrat, a fréquenté les lycées de nombreuses villes de France, j'ai pu constater qu'en France les mathématiques sont plus poussées et que l'enseignement des langues y est généralement excellent, même et surtout celui de l'allemand, ce qui étonne parfois. J'ajoute, d'ailleurs, que la France a les meilleurs germanistes du monde. Mais quant au fond, les bagages des lycéens de Luxembourg et de France sont équivalents.

A chacun de parfaire le reste, là où ce serait nécessaire.

Au Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg, j'ai aimé l'esprit de liberté et de tolérance.

J'ai hautement apprécié le souci des professeurs d'éviter de traiter les enfants en raison des situations sociales de leurs parents. Je crois qu'un enfant doit garder longtemps l'empreinte

de la pénible impression que d'autres lui ont été préférés, pour des raisons auxquelles il ne peut rien.

La plupart des professeurs d'alors sont devenus, par la suite, des amis, certains d'entre eux des amis pour la vie.

Je suis de cette génération de lycéennes qui n'a connu, à de rares exceptions près, que des professeurs-hommes, et c'était très bien ainsi. Je suis pour la coéducation et l'échange des professeurs.

Ne croyez pas que parle ici la journaliste séduite par des exemples de pays modernes, ou même de nos vieux pays conservateurs où, en temps de guerre, les professeurs-femmes devaient remplacer leurs collègues masculins.

Généralement, les femmes, professeurs de lycées de garçons, étaient très contentes de leurs élèves, et pourquoi en serait-il autrement?

Au fond n'est-ce pas la personnalité qui compte avant tout?

A bien considérer les choses, la vie ignore le compartimentage, que ce soit dans les professions assez récemment ouvertes aux femmes ou dans l' ancestrale existence à la campagne où la femme a non seulement la plus grande influence sur les hommes, mais tient, en plus de tout, les cordons de la bourse et gère le bien familial. Selon ce qu'elle veut, le patrimoine continue à exister ou va à la division.

Je ne vous parle évidemment que de choses que je connais, et dont j'ai l'expérience, soit par ma profession, soit par la vie.

En terminant, je ne peux que répéter que je ne cesse de penser avec affection et gratitude au Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg, à mes anciens professeurs, disparus et parmi nous, amis fidèles et aimables, dont certains n'ont jamais cessé de guider leurs anciennes élèves après qu'elles ont quitté le Lycée.

Veillez agréer, Monsieur le Président, je vous prie, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Carmen ENNESCH.

MARCEL REULAND

D'STUDENTEMUSEK

De léiwe laange Wanter gouf
vill Otem verbraucht an der Museksprouf;
a war dann endlech de Summer do,
d'Hä bal eran, den Himmel blo
a soss kè besonnesche Misär lass,
da gong et sonndes mat Musek an d'Mass.

Fer d'éischt huet è bummen an zumme gehéiert,
an duerno koum ènzock de Portier marschéiert,
steif wéi e Briet a stolz wéi en Hunn,
en Dége laanscht d'Bè mat Bommelen drun,
um Kapp e stolzen Napoleonshutt
a blénkeg Sträife laanscht d'Héisse gebutt.

An duerno, vu wäissen Händsche gehalen,
de Fändel mat allerhand Gold op de Falen,
an den Äther gehuewe mat grousser Gewalt,
an d'Händschen, déi huet de Kolléisch gestallt.

An hannert dem Fändel a Rei an a Glidd,
d'Studentemusek mat Piston a Flütt,
Alto a Bügel, Trombonn, Klarinett,
Helikon, Tuba, Tromm an Trompett:
dat huet gebummt, gequiitscht a geduddert,
datt d'Rauten an d'Joffren um Maart sech geschuddert.

An duerno koum de Kolléisch getrappt,
d'An hu geliicht an d'Hèerzer geklappt,
eng laang, geléiert a waakreg Rei,
mat jongem Profess'regeméis derbei;
a ganz um Enn, donidden a Kack,
den Här Direkter am sonndesse Frack.

Marcel REULAND

Waat ech fer d'éischt viru mer gesin,
wann d'Gedanken rem hannescht an d'Schoulzäit gin,
dat as e Sall, sechs Trapen héich,
zu Iechternach, an dém äle Kolléisch.

Waat nun dé Sall Besonnesches hat,
ech weess et net, ech wees nëmme grad,
do hu mer iiwert dem Nepos gebruckt
an dacks duurch d'Fenster an d'Welt gekuckt.

An déi Welt, dat war en alen Daach,
dén d'Paatre sécher nach selwer gemaach,
an iiwert dém Daach déi plakeg Kopp
vum Erenzerbéerg an uewendrop
e Fréijarshimmel, sou déif an sou blo,
datt èn sech frét: war e wiirklech do?

Zënter der Quinta, dat as scho lang,
a mäin Himmel huet dacks voller Wiedre gehaang;
dé bloen Himmel vun Iechternach
as lang engem vill méi blèèche gewach;
ma en as fer aner Quintaner rem do,
grad esou déif a grad esou blo.

Marcel REULAND

Cours Supérieurs de l'Athénée! Jahrgang 1928/29!

Manchmal feiere ich, wie Jedermann, Conveniat im Geiste. Aus allen Winkeln der Welt treibe ich alsdann, selbstherrlicher denn je, die Mitglieder meiner Klasse in einer Nachschule der Erinnerung zusammen, die kuriose Lehrstunden hält, da sie nach dem Worte Ovids: «Tempus edax rerum» unsere eigenen Metamorphosen erläutert.

«Es ist nicht angenehm zu sehen, sagt sie, was die sehr geringe Zeit von fünfundzwanzig Jahren aus den Menschen zu machen vermag. Habt ihr euch nicht täglich selbst betrogen, da ihr annahmt, immer noch die besten Feueröfen des Lebens und die lautersten Quellen menschlicher Tatkraft zu sein? Nun kommen eure liebsten Freunde, lachend und spöttelnd wie früher, und wirken mit einem Mal als Spiegel einer unerbittlichen Offenbarung. Ihr schaut euch an in ihnen und entdeckt an einer strahlenden Kopffläche die Bleiche eurer eigenen Haare. Oder ihr tastet, peinlich berührt, an der Konvexität eines Kameraden den allzustark pronunzierten Wölbungsgrad eurer persönlichen Mitte ab. Nein, die Jahresringe sind nicht wegzuleugnen. Ein wenig Wehmut weht, ich weiß, durch euere Gespräche hin und steigert sich zur unverhohlenen Trauer in der Feststellung, daß der Tod, sogar der Heldentod, der übers Grab, das er bestimmte, den Glanz der Glorie legte und den Kranz von Ruhm, schon Gast in eurem Kreis gewesen ist. Eine Weile schwingt er als die Seele eurer Stummheit mit, nur eine kleine Weile, dann treibt die erste Welle Heiterkeit, diese unsterbliche Gewalt der Freundschaft, ihn zu andern Ufern ab, und ihr seid doch die Alten geblieben, also jung und strahlend von innenher, versehrt und durchglüht vom Atem eines Geistes, der die Welt erobert, und immer noch fähig, wie zuvor, die Hand ans Rad der Weltgeschichte zu legen und jeden Widerstand der Festgewachsenen mit einem Lachen zu brechen.»

Weil es, von den Flaschenhälsen bis zum eigenen Gesinnungspanzer, viel zu brechen gilt, lasse ich die Fröhlichkeit unhaltbar anschwellen, und bald wissen alle, voller Staunen und

Verwunderung, daß die schwersten wie die längsten, die tiefsten wie die höchsten Probleme des Universums ganz einfach, überraschend leicht und fast unfehlbar, zu lösen sind in einem Glase echten Rieslings, das im rechten Augenblick mit einem offenen Studentengemüt in Berührung kommt. Sämtliche Fakultäten, die des Rechtes, die natürlich obenansteht, wie jene der Theologie, die sich auch in der Einzahl jeder Advokatenschläue zu erwehren weiß, der Philologie sodann und etlicher praktischer Wissenschaften, sind sich plötzlich in der Erkenntnis einig, daß ein Conveniat gleich diesem kein Conventiculum, sondern eine Schule approbierter Antifeindschaft ist. Also muß sich alles einmal wenigstens im Jahre vereinigen, um in der erträglichsten wie in der einträglichsten Art und Weise zu philosophieren.

Denn einmal sind wir wirklich Philosophen gewesen.

War es nicht damals, als im Athenäumshofe noch Kastanien reiften, die vom lieben alten Papa Klein als solides Anschauungsmaterial in der Naturkunde verwandt wurden? Obwohl uns nach sieben Jahren Praxis, vor allem in der Ausübung des Wurfportes, alle Unterschiede zwischen der edlen *castanea vesca* und dem vulgären *aesculus hippocastanum* ziemlich geläufig waren, ließen wir uns immer gern die Merkmale jeder Abart schildern, weil wir jeweils, wenn die Erläuterungen des hohen und schlohweiß gewordenen Wissenschaftlers mit dem Patriarchenbarte ins Poetische hinüberwechselten, Stoff und Anreiz zu jenen internen Digressionen fanden, die gewiß die köstlichste Anthologie studentischer Eseleien zur Erbauung aller holden Dummköpfe ergeben hätten. Wohl, das gehörte, für uns selber, schon der Geschichte an, seitdem wir den exakten Wissenschaften entwachsen waren, um, etwas höher als die profane Pennälerplebs, Logik zu üben und mit Begriffen der Moral zu hantieren. Zwar naschten wir noch hin und wieder gern am Ruhm, den die ü-Laute damals als zackige ö-Klänge genossen, allein wir interessierten uns doch schon irgendwie für die Psychologie, die Herr Braunshausen dozierte, bevor er höhere Staatskunde praktizierte, indes Herr Margue noch die Vorstufen der Nationalgeschichte lehrte, die er später an einer geeigneteren Stelle fortsetzen half.

Damit will ich nicht das geringste gegen die Art und Weise ausgesagt haben, wie die beiden Altminister ihre publikan Ämter versahen, und möchte dennoch erklären dürfen, daß ich jene Zeiten, da sie an unsern Oberkursen die erprobte Reife etlicher dreißig Damen und Herren für die *Alma Mater* in Paris oder in Bonn fertig maturierten, als die schöneren zu offenbaren gesonnen bin. Mögen sie selber auch vielleicht vom Gegenteil überzeugt sein, weil es leichter ist, dreihunderttausend Mit-

bürger zu regieren, als dreißig Studenten zum Parieren zu bringen, wenn diese sich den ersten Standesdünkel zugelegt haben, — von ihrer Dozententätigkeit habe ich doch mehr gehabt. Schon damals bin ich nicht immer ihrer Meinung — pardon: bereits in jenen Tagen sind sie nicht allzeit meiner Meinung gewesen, und seither hat sich vieles gewandelt: der alte Kastanienbaum ist verschwunden, Papa Klein gestorben und so mancher stürmische Elan gebrochen, doch in unsern Ansichten über eine lange Reihe lebendiger Dinge sind wir uneins, nach wie vor. Es sei denn, sie träfen sich mit mir in der Heimsehnsucht nach den zaubersamen Stunden auf dem zweiten Stockwerk des Athenäums und lächelten mit mir über die feierlichen Diskurse, die wir täglich absolvierten, wenn wir laut und deutlich zu erkennen geben wollten, daß wir nicht nur ausgewachsene Männer — mit flaumbetupften Unternasenflächen —, sondern auch gefährliche Philosophen — mit behaarter Logik — geworden waren.

Ja, das ist es, was ich hatte beschwören wollen: das komische Spintisieren unbelasteter Geschöpfe, die sich plötzlich von der Tragik des Seins unwittert glaubten; die gedankliche Flucht aus einer lachenden Wirklichkeit in eingebildete Welten, wo der Geist aus uns mit dem Ding an sich einen Kampf auf Leben und Tod auszutragen hatte; die stumpfe Hinnahme aller gloriosen Ereignisse des Alltags, über deren Regungen wir die alleinbewegende Macht des Geistes zu sein wähten. Ach, wir mimten Erhabenheit und fühlten dennoch wie die Jugend, die sich fröhlich ausgibt; wir redeten gleich den Vätern der Weisheit und nährten immerfort den Wunsch, als unverfälschte Helden Sports- und andere Taten zu vollbringen; unser Verstand war in der Mauser, und wir empfanden halb die Lächerlichkeit seines Aussehens. Um uns über das dumpfe Gefühl der Ridikülität hinwegzuhelfen, schauspielerten wir vor uns selber. Wir nahmen uns ernst, aber das Seriöse wirkte furchtbar. Je würdevoller wir auftraten, umso stärker fühlten wir eine undefinierbare Blöße. Wir litten insgeheim und tarnten das Leid, lobten Plato und riefen Aristoteles an, bis sich plötzlich in einem Vertreter unserer aufgeblühten Reihe der Globalhumor vereinigte, der den rechten Auspuff suchte. Er fand ihn schließlich in einem Gedichtchen eigener Fassung, die uns alle beseligte.

Denn sie sicherte dem Selbstspott die angepaßte Form:

« Ein naiv-realistisches Hirn
verwechselt gemeinte Außenwelt
mit firnisüberstrichenem Wahrnehmungsfeld.

Nächtliche Assoziationen
und erkenntnisgeladene Elektronen
lauern im All.

Ein Einzelfall

kämpft mit einem intersubjektiven Kriterium
am Rande des säuselnden *genus proximum*.

Siehst du das zweibeinige federlose Wesen
dort hocken auf dem relativen Besen?

Das ist der Baco von Verulam,

der nach Felapton schloß und so auf den Besen kam. . . »

Es war der Ausbruch eines gemeinschaftlichen Protestes gegen uns und gegen einen unverdauten Formelkram. Der das Werk vollbrachte, war gewiß ein Besessener: *ecce philosophus* unter Philosophchen! Heute ist er — natürlich — Professor und doziert Geschichte. Hoffentlich wird er niemals bei den Oberlummeln Moral und Psychologie zu lehren brauchen. Sollte ihm, wider Erwarten, das Schicksal eines Tages ungnädig sein, so rezitiere er morgens und abends seine große Ode, die er vorzeiten « *Cogito, ergo sum* » genannt hat. Und wir werden ihm, mitsamt seinen Schülern, ein ehrendes Andenken bewahren.

So, wie heute, wollen wir uns dann noch öfter zusammenfinden, in den Stunden, wo es in und um uns dämmern wird, und gemeinsam unserer Freundschaft neue Fazetten der Lust und der Belustigung polieren. Lange werden wir der Erinnerung lauschen, — wie lange nur? Nein, reden wir lieber nicht von der Dauer dieser heimlichen *Rendez-vous*, denn wir wünschen nicht, daß unsere Freude gestört werde.

Allein was vermögen wir gegen die Natur der Dinge? So um die dritte Nachtstunde wird sich in jedem Kameraden eine geheime Stimme melden, die ich nicht offen nennen möchte. Ja, ich bin aus Berechnung vorsichtig, weil auch verheiratet. Zwar habe ich einen Namen für diese weitreichende *vox humana*, nur wünsche ich, aus vielen Gründen, ihn zu unterdrücken. Verraten sei, daß er, wie man's auch drehn und wenden mag, *feminini generis* ist. Und so sei sie denn mit einem Blick der Verachtung auf die ewigen Junggesellen und mit einem Seitenblick des Mitleids auf die tonsurierten Freunde metaphorisch vorgestellt als: Pflicht!

Damit gäbe es keine Ausnahme mehr, da wir alle unter dem Pantoffel dieser Dame segensreich und freudig wirken. Auf Wiedersehen trotzdem beim folgenden *Conveniat*!

Pierre GREGOIRE.

KASERNIERTE EXISTENZ

Die Wortbildung ist ungefähr genau so häßlich wie das, was sie bezeichnet. Und gerade darin, in der Entsprechung von Zeichen und Bezeichnetem, von dürftigem Wortklang und grauer Daseinsweise, liegt wieder ihre eigenartige Schönheit.

Die Kasernierung unserer Existenz kommt nicht von ungefähr. Sie bietet große Vorteile. Zunächst begann sie bei der Wehrmacht, es folgte die Polizei, der Staat ist daran — wenn nicht zufällig eine Liberalisierung rentabler ist —, unsere ganze Existenz zu kasernieren. Die Gründe sind ähnliche, wie sie im 17. Jahrhundert die Militärs dazu bewogen, die Truppen in Kasernen unterzubringen. Über die Vorteile dieser Methode ist im großen Brockhaus zu lesen: «Die Zusammenlegung von Truppen in Kasernen vereinfacht im Gegensatz zu ihrer Unterbringung in Bürgerquartieren den Dienstbetrieb, erleichtert die Überwachung der Truppen, fördert die Erhaltung der Disziplin sowie die Kameradschaft, bei zweckmäßiger Anlage auch die Gesundheitspflege und befreit die Bürger von der Last der Einquartierung. Die Vorteile, die die Kasernierung nach beiden Richtungen, für die Truppen wie für die Bevölkerung, bringen, sind so augenfällig, daß in allen größeren Staaten Kasernierung durchgeführt ist.»

Wer wäre bei der Kunde dieser Vorteile nicht erfreut, wem wäre nicht dabei auch ein wenig übel? Denn wer wollte auf den Genuß solcher Vorteile verzichten, aber wer könnte sich bei ihrem Genuß noch entfalten, atmen, leben?

Die Schule leistet bei der Vorbereitung zur Kasernierung die besten Dienste. Man macht die Zeitung, den Rundfunk, die Reklame oft verantwortlich für die neuzeitliche Vermasung des Denkens und Existierens. Die Schule trägt eine vielleicht noch viel größere Verantwortung.

Deshalb gedenke ich meiner eigenen Studienzzeit am Echterbacher Gymnasium, das keine Vorschule kasernierter, sondern freier Existenz war, mit besonderer Dankbarkeit: Die eigene Art des Einzelnen, ja oft genug sein Eigenwille, wurde von den Professoren geachtet. Fühlten wir uns mißverstanden, konnten

wir uns frei aussprechen, falsch bewertet, wurde unsere Kritik gut aufgenommen. Der Kontakt, der viel verlangte, zwischen Professoren und Studenten war für uns eine Selbstverständlichkeit. Manch einer wurde sogar von einem besonders netten Professor zu Tisch geladen.

Erst später habe ich gemerkt, daß das alles nicht so selbstverständlich ist und viel seltener, als man meinen könnte. Ein Aufsatz, der nicht nach dem Schema des Aufsatzbuches abgefaßt war, wurde geduldet, sogar geschätzt; eine Übersetzung, die sich rechtfertigen ließ, ohne die eines bekannten Autors zu sein, gerne hingenommen. Kurz: der Einzelne wurde damals bereits als wirkliche Person geachtet und in seiner Selbständigkeit weitergebildet.

Ich freue mich, daß ich diese Art in meine akademische Lehrtätigkeit mitnehmen konnte, und daß sie Früchte trägt, die sie damals trug.

Marcel REDING.

LE PROFESSEUR DANS LA LITTÉRATURE

ALPHONSE AREND

LE PROFESSEUR ET L'ÉCRIVAIN

Mon ancien maître Alain aimait à répéter que le professeur et l'écrivain ne faisaient pas bon ménage ensemble. Un bon professeur, selon lui, n'était guère un bon écrivain, et inversement. Alain péchait-il par un excès de modestie à l'égard de sa plume étincelante, ou pratiquait-il l'amour du paradoxe jusqu'à se désavouer lui-même ? Toujours est-il que cette assertion que lui-même, excellent pédagogue et non moins excellent écrivain, était le premier à démentir, ne laisse pas de laisser rêveur.

On comprend aisément qu'un professeur, rompu aux exercices d'analyse et féru de correction avant tout, risque de tarir en lui les facultés d'imagination et de sensibilité, indispensables à la création artistique. Notre regretté Nicolas Ries qui a souvent défendu cette même théorie en l'appliquant au Luxembourgeois en général, en devint, à son corps défendant, la preuve vivante quand il se mit à écrire ses œuvres romanesques. Cette déformation professionnelle va si loin que le professeur est souvent incapable même de flairer l'écrivain naissant. On prédisait à l'élève Giraudoux qu'il n'arriverait jamais à rédiger une phrase en bon français. On sait ce qu'il advint de cette pro-

phétie. Mais un style personnel au service d'un tempérament original ne peut que déplaire à un professeur dont c'est le devoir, hélas, et la coutume de brimer toute fantaisie, fût-elle géniale. Presque tous les écrivains, d'ailleurs, se glorifient d'avoir été de mauvais élèves. Ce qui, entre parenthèses, est une manière de se vanter comme une autre.

L'affirmation — ou la boutade d'Alain — s'avère donc dans la majorité des cas. Si Mallarmé a été un parfait écrivain, il n'a été qu'un bien médiocre professeur chahuté. Les professeurs, s'ils prennent la plume, s'en servent pour écrire des ouvrages de critique, des études, des essais. Et c'est là qu'ils arrivent à damer le pion à leurs confrères. Exposer, comparer, analyser, juger, voilà les atouts de leur jeu, d'un jeu tantôt grave tantôt plein d'esprit. Michelet, Guizot, Villemain, Taine, Renan, Sainte-Beuve, Brunetière, Faguet, Lemaitre, Fr. Sarcey, Lanson, Lalou, voilà des maîtres qui ont fait de la critique un genre littéraire d'un éclat fort brillant. Et chez nous ? Quelle abondance de talents dans la théorie imposante de nos professeurs qui se sont illustrés dans le domaine de l'essai et des dissertations littéraires, comme il ressort de l'étude exhaustive de Joseph Hansen, parue dans « Un Siècle de vie intellectuelle » !

Si, en apparence, et le point de vue d'Alain provisoirement admis, les professeurs ne sont guère aptes à la création littéraire, les écrivains, eux, ne se prêtent guère au métier de professeur. Un poète ou un romancier, vivant dans un monde à part, dans le vase clos de leur imagination poétique ou de leurs personnages de fiction, on les imagine mal sortir de leur monade et se plier aux méthodes d'un enseignement méthodique. Eux, ils ont des disciples, et non des élèves. Et s'ils sont amenés à s'expliquer sur leur art, ils le font dans un livre et dans le jargon qui leur est propre. Mais ils ne sauraient guère s'astreindre à ce patient travail de disséction littéraire ou d'explication grammaticale qu'est le lot d'un professeur de métier.

Et cependant, les exemples illustres ne manqueraient pour s'inscrire en faux contre cette façon de voir. L'un, le poète Valéry, a eu les honneurs d'une chaire au Collège de France (il est vrai qu'il y développait des idées qui n'étaient qu'à lui), d'autres, les Fénelon, les Bossuet, les La Bruyère ont été appelés à éduquer et à instruire des fils de roi et de prince. Et ils ne s'en sont pas mal tirés, paraît-il, de ce préceptorat improvisé. Mais encore s'agissait-il d'élèves particuliers, et d'élèves d'une catégorie spéciale. Car ce qui convient « ad usum Delphini » ne s'accorde pas nécessairement avec un écolier ordinaire.

Il est vrai que le précepteur, cet aristocrate de la valetaille du seigneur, tire vers lui l'intérêt de ceux qui condescendent à s'apercevoir de l'existence de celui qui a pris le relais des

esclaves-pédagogues. Les Orbilius contre qui Horace garde une dent et les pédants de collège dont médit Montaigne ne récoltent que dédain. Si la gent enseignante, dans le haut moyen âge, a produit des sommités dans le monde des philosophes, elle n'échappe point à la stagnation qui ne cesse de menacer cette caste — comme les autres. Aussi les Rabelais et les Montaigne, apôtres des temps nouveaux, s'appliquent-ils, chacun à sa manière, à cerner les traits du pédagogue idéal, précepteur d'un unique élève. Et même un Jean-Jacques, en qui d'aucuns pourtant se plaisent à reconnaître un avocat de la démocratie, invente pour son Emile un précepteur, toujours attaché à ses pas. Mais ces écrivains ne se considèrent-ils pas peu ou prou comme des maîtres à penser, à tel point que le héros principal de « La Nouvelle Héloïse », porte-parole de l'auteur, devient tout naturellement un précepteur ? Et c'est à travers ses aventures sentimentales que ce paria, ce déclassé, ce représentant du Tiers état, ce Rastignac en mal de parvenir, entend prendre sa revanche sur l'injustice de la naissance et de la hiérarchie sociale. Le Julien Sorel de Stendhal, s'il assume un préceptorat qui l'humilie, n'y prend appui que pour humilier, à son tour, ce beau monde qui refuse de l'intégrer.

L'arrivée au pouvoir de nouvelles classes sociales et l'extension progressive de l'enseignement ouvert à tous, coïncident avec une présence toujours plus nombreuse des professeurs dans la littérature. Soit comme type littéraire, soit comme écrivain, le professeur désormais joue son rôle dans les Lettres, au même titre sinon davantage que les autres professions et métiers.

Souvent il inspire pitié, cette victime offerte aux railleries féroces de cet âge qui est sans pitié. Pauvre pion en butte aux sarcasmes des élèves et aux tracasseries de ses supérieurs, il n'est parfois que « Le Petit Chose » tel qu'A. Daudet l'a peint. Enfermé dans son monde à part, celui des idées pures et des sentiments sublimes, vivant en marge de la société qui se moque de tout idéalisme et de toute générosité, il appartient à ces « hommes qu'on livre aux enfants », qu'on expose à leur méchanceté mais qui, malgré leur vie matériellement rétrécie, continuent de rester fidèles à leur idéal, à leur vocation, à leur apostolat (cf. R. Masson). L'honnêteté reste à leurs yeux l'impératif catégorique auquel ils sont prêts à sacrifier leur tranquillité et jusqu'aux honneurs. Et peu importe que dans « Le Combat contre les Ombres » (Duhamel) ils restent sur le carreau : leur honneur est sauf. Mais que les malins n'en concluent point que le professeur, s'il reste attaché à des valeurs qui n'ont guère cours dans la vie réelle, n'est pas capable de faire autrement et qu'il est inapte au jeu brutal des intérêts

et des combines. Le Jerphanion de J. Romains ne se défend mal dans les machinations de la cuisine politique et électorale, et le Topaze de Pagnol, une fois débarrassé des scrupules, sait en remontrer à ceux qui s'imaginaient se jouer de cet innocent maître de français. Et si parfois la figure littéraire du professeur s'affuble de gaucherie et de naïveté (tel Pangloss) sinon de comique (cf. Chevallier : Ste Colline), très souvent elle s'aureole aussi de noblesse.

Combien d'anciens élèves pourraient souscrire au mot d'André Maurois : « C'est à Alain que je dois tout ! » « L'Empreinte » que laissent sur des jeunes gens malléables l'enseignement et l'éducation, Estaurié n'a pas été le seul à la mettre en relief. Luc Estang, R. Peyrefitte et tant d'autres lui font chorus aujourd'hui. Et le dernier venu, l'ex-professeur Guth, s'il se met lui-même en scène, c'est pour glorifier ce pouvoir sacré qui permet à un maître d'entraîner les jeunes esprits vers les sommets de l'esprit humain.

Alors, direz-vous, pourquoi ce Guth a-t-il déserté un métier dont il sait si excellemment peindre l'éminente dignité ? C'est que le démon d'écrire — et peut-être de parvenir — ne souffre aucun compromis. Si l'enseignement mène à tout, à condition d'en sortir, il mène aussi souvent au métier d'écrivain. Surtout de nos jours où certains critiques vont jusqu'à dénoncer une certaine littérature d'agrégés, donc de professeurs. Si quelques-uns, comme Bory et Curtis, allient les deux métiers d'écrivain et de professeur, les autres, plus nombreux, se vouent exclusivement à leur métier d'écrire, métier qu'ils illustrent de façon surprenante, si surprenante qu'Alain serait forcé de se rétracter. M. Genevoix, H. Bosco, Daniel-Rops, Guéhenno, J.-P. Sartre, S. de Beauvoir, J. Romains, Brasillach, Thierry-Maulnier, Queffélec, Roger Vercelet, Guilloux, Jouhandeau, et tant d'autres, voilà des noms haut sonnants qui honorent le roman ou l'essai.

Ce sont peut-être des exceptions. L'avenir dira si le professeur continuera de se doubler d'un écrivain créateur. En tout cas la preuve est faite que l'un n'exclut pas l'autre. Du moins restera-t-il à jamais l'apanage et le privilège du professeur d'être le premier serviteur des Lettres. Peu importe qu'il le soit dans sa classe comme conservateur des trésors de l'esprit humain ou dans les études qu'il consacre à la Chose littéraire. Toujours est-il que du moment où il conserve sa fraîcheur d'âme et ses jeunes élans, le professeur restera un écrivain en puissance qui souvent s'ignore ou, à défaut, le plus fidèle ami de ceux dont il tire le plus clair de ses joies et de ses richesses intérieures.

Alphonse AREND.

TONY BOURG

AU FIL DE L'HISTOIRE

DES DÉRACINÉS AUX CHEMINS DE LA LIBERTÉ

Cinq professeurs se suivront dans cet article. Leurs noms : Bouteiller, Asmus, Cripure, Topaze, Mathieu. Ils appartiennent aux lettres françaises de ce siècle ou presque et ont ceci de commun qu'ils sont tous mêlés aux problèmes, aux événements, aux tumultes de la proche histoire, engagés dans des situations qui dépassent l'étroite enceinte pédagogique, le petit monde des pupitres, des bancs et des tableaux noirs.

La naissance de ce siècle est précédée et suivie en France d'un heurt violent des conceptions politiques. C'est dans ce conflit que Maurice Barrès, las de son culte du moi, interviendra pour se faire le champion, souvent mal avisé, du nationalisme et de toutes les traditions qui lui paraissent alimenter la force française. Le coupable auquel il s'en prendra dans son premier ouvrage de littérature engagée, dans « LES DÉRACINÉS » (1897), est l'enseignement officiel de la Troisième République, représenté dans son roman par le brillant professeur Bouteiller, dont il fera plus tard, pour servir ses intentions, un parlementaire véreux. Bouteiller, qui enseigne la philosophie au lycée de Nancy, fascine ses élèves par ses exposés sur la raison pure et la raison pratique, sur le scepticisme kantien et sur la loi morale, la seule certitude que nous ayons, il les installe dans le général, dans le spirituel républicain, mais il leur fait oublier les réalités, les vérités, les traditions lorraines, les détache « du groupe social où tout les relie », en les haussant « au-dessus des passions de leur race jusqu'à la raison, jusqu'à l'humanité ». Enseignement qui déplaît à Barrès oublieux des droits que les vérités universelles ont en face « des vérités locales, spécifiquement lorraines », oubli que Gide, adversaire

de ses thèses, lui reprochera beaucoup; déracinement qui affaiblit, à l'en croire, les provinces et la France et auquel, avec une volonté obstinée de prouver, il rattachera le sort des sept lycéens de Nancy émigrés à Paris, dont les faits et gestes remplissent les cinq cents pages fastidieuses du roman.

Douze ans après la publication des «**DÉRACINÉS**» Barrès fera paraître un autre livre où surgira un professeur, un livre tout plein de l'Alsace et de la Lorraine annexées par l'Allemagne: «**COLETTE BAUDOCHÉ**». Première phrase de ce petit roman: «**Il n'y a pas de ville qui se fasse mieux aimer que celle de Metz.**» C'est dans cette ville que viendra au début de ce siècle, en la trente-cinquième année de l'occupation allemande, le Doktor Friedrich Asmus, appelé de la Prusse orientale, de Königsberg, pour apporter aux lycéens de Metz la bonne parole germanique. Le professeur Asmus aura tous les traits de sa race qui depuis longtemps font rire et sourire: goût de la bière et de la charcuterie, fierté de ses titres universitaires, amour du Zusammensingen patriotique, admiration pour les coussins de sieste sur lesquels de tendres fiancées ont brodé: «**Nur ein Viertelstündchen**» . . . Mais la vieille et fine civilisation lorraine ne tardera pas à agir sur lui, par l'intermédiaire de ses logeuses, les Baudoche, la grand-mère et sa petite-fille, la belle et svelte Colette, il se francisera, il défendra même à l'école Napoléon contre le manuel allemand qui le dénigre et il finira par demander la main de Colette . . . Elle refusera, malgré l'amour qui s'est insinué en elle, pour rester fidèle au passé français, aux morts héroïques de la Lorraine. Attitude très pareille à celle d'une autre jeune fille dont Vercors a parlé dans «**Le Silence de la mer**», avec une finesse et une noblesse qui sont inaccessibles à Barrès.

Colette Baudoche, comme la Lorraine, comme l'Alsace, redeviendra française après la première guerre mondiale. Ce que cette guerre a été dans les tranchées, Henri Barbusse l'a dit dans «**Le Feu**» et Dorgelès dans ses «**Croix de Bois**». Louis Guilloux, dans son «**SANG NOIR**», publié en 1935, a montré comment elle a été vécue à l'arrière, en l'année critique 1917, dans une ville française de vingt mille âmes. Les personnages essentiels de ce roman de critique sociale appartiennent

ment au monde scolaire. A l'avant-plan se meut Cripure, le professeur de philosophie du lycée de la ville, qui tient son surnom de la « Cri(tique de la raison)pure », un ennemi de l'ordre établi, un révolté misanthrope, qui médite de publier une Chrestomathie du Désespoir. Il méprise tout : soi-même qui, après avoir été délaissé par sa femme, vit maritalement avec quelque gothon, et, malgré son pacifisme, a prononcé par lâcheté un discours sur l'héroïsme guerrier, lors de la distribution annuelle des prix ; les potaches, qui crient son sobriquet quand il passe, le tracent en grandes lettres en travers de leurs copies et dévissent les écrous de sa bécane ; les bourgeois de la ville qui l'écœurent par leur égoïsme, leur bassesse et leur hypocrisie ; ses collègues enfin, dont deux surtout le dégoûtent : Babinot, professeur d'histoire, qui prouve son patriotisme en composant des poésies nationalistes et en collectionnant des souvenirs de combat, des épées, des poignards, des tambours, des revolvers d'ordonnance qui lui servent de presse-papiers ; Nabucet, qui fait l'intellectuel en organisant des conférences, des représentations dramatiques, la remise de la Légion d'Honneur à l'épouse du député de la ville et qui croit ainsi servir la France autant que les poilus des premières lignes . . .

Cripure se suicidera après avoir giflé le faux brave Nabucet lors d'une émeute de permissionnaires. Son mépris total, à la fois sombre et lucide, n'aura cependant pas l'approbation finale du socialiste Louis Guilloux — ce mépris si utile au romancier décidé à porter tous les coups possibles aux pourritures bourgeoises — pas plus qu'il n'aura celle d'un jeune révolutionnaire, le fils du censeur du lycée, habité de la volonté transformatrice à laquelle doivent aboutir les refus, les négations.

Le premier après-guerre, tout comme le second, a manqué de produire des sociétés parfaites. C'est ce que Pagnol qui, comme Louis Guilloux, a donné passagèrement dans l'enseignement, nous montre avec beaucoup de verve, avec beaucoup de gaieté dans « TOPAZE » (1928). Notre confrérie y apparaît chargé de comique. Qui pourrait s'empêcher de rire de Topaze, épris d'Ernestine Muche, l'aguichante fille du directeur, et corrigeant à sa place des liasses de devoirs ; de Tamise, lui donnant une leçon d'amour dans une salle de classe ; de Panicault qui

lui enseigne les finesses de sa méthode de discipline, basée sur la responsabilité préétablie par le maître : « En cas de boules puantes je punis le jeune Trambouze. Quand ils ont bouché le tuyau du poêle avec un chiffon, c'est Jusserand qui passe à la porte. Et si je trouve un jour de la colle sur ma chaise, ce sera tant pis pour les frères Gisher . . . Chacun sa responsabilité . . . »

Il n'en est pas moins vrai que l'école Muche, qui par de grosses inscriptions apprend aux élèves que pauvreté n'est pas vice et que bien mal acquis ne profite pas, est le seul îlot moral de la pièce, un lieu d'honnêtes gens, à l'exception peut-être du directeur, âpre au gain et toujours à la recherche d'élèves lucratifs; il faut relever aussi que Pagnol fait de l'humble professeur Topaze, poussé malgré lui dans le monde du grand commerce et des politiciens tarés, un brasseur d'affaires prestigieux, qui par son intelligence, son savoir-faire surclassera facilement ses concurrents et dans le bureau duquel les billets de banque, les femmes et les ministres afflueront pareillement; enfin — troisième consolation — l'auteur a mis dans la conclusion quelques mots lucides et sympathiques sur notre condition, sur celle des intellectuels: « Les riches, dira Topaze à son ancien collègue Tamise, sont bien généreux avec les intellectuels : ils nous laissent les joies de l'étude, l'honneur du travail, la sainte volupté du devoir accompli; ils ne gardent pour eux que les plaisirs de second ordre, tels que caviar, salmis de perdrix, Rolls Royce, champagne et chauffage central au sein de la dangereuse oisiveté . . . Tu pourrais être mille fois plus heureux, si tu pouvais jouir du progrès. Et pourtant, le progrès, ceux qui l'ont permis, ce sont les gens à grosse tête, les gens comme toi. »

Le manque d'intégrité des politiciens, joyeusement dénoncé dans « Topaze », allait être une des causes de l'essor des fascismes belliqueux. Le nouvel avant-guerre, le temps de Munich, le conflit, la défaite de 1940 formeront l'arrière-fond des « CHEMINS DE LA LIBERTÉ » de Jean-Paul Sartre. Le personnage le plus significatif en est Mathieu Delarue, professeur de philosophie à quelque lycée parisien, comme Sartre l'a été lui-même. Mais ce sont les attitudes de l'homme Mathieu en face des données de sa vie et de l'histoire qui intéressent le romancier existentialiste, non le maître, non le pédagogue, placé en

face de ses élèves. Aussi l'école est-elle complètement absente de « l'Age de Raison », du « Sursis », « de « la Mort dans l'âme ». Ce n'est cependant pas sans raison que Sartre a placé au centre des débats, des événements, des catastrophes un agrégé de philosophie. Pour tirer au clair les idées de liberté, de responsabilité, de situation, d'engagement qui lui tiennent à cœur, il lui a fallu un personnage habitué à analyser sa conduite et celle des autres, quelqu'un qui possède cette lucidité si chère et si nécessaire aux romanciers-philosophes de l'heure présente. Cependant le professeur Mathieu, cet intellectuel individualiste, ce sursitaire qui se maintient dans un état de disponibilité, d'attente prolongée de l'acte définitif, qui mourra dans un engagement assez capricieux, assez accidentel pour échapper au vide de sa liberté, ne représente pas l'aboutissement de la pensée sartrienne, ne représente pas cette « Dernière chance » de l'homme contemporain, de laquelle Sartre nous a promis de parler dans un quatrième volume des « Chemins de la Liberté » et qui sera sans doute un engagement politique révolutionnaire.

Tony BOURG.

QUELQUES ASPECTS DE NOTRE MÉTIER

MATHIAS ESCH

En 1921 Mathias Esch, un des meilleurs pédagogues que le Luxembourg ait connus, publia une suite de notes, de réflexions sur « Notre Métier ». Elles ont trait aux joies et aux peines de la vie scolaire, à la formation des professeurs, aux multiples problèmes que posent l'enseignement et l'éducation et dont quelques-uns apparaissent dans les deux passages suivants :

« Nous avons, nous aussi, nos fatalités intérieures : il y a des maîtres qui, malgré un indiscutable dévouement et une évidente bonne volonté, ne trouvent pas la clef des âmes. Malheur à ceux dont la seule sévérité peut assurer le prestige et l'autorité ! Il y en a d'autres qui ont le tour d'esprit sarcastique, et dont l'ironie ou la morgue n'est jamais adoucie par des preuves éclatantes de bonté. Cela, non plus que les injustices, les enfants ne le pardonneront pas. Cet âge est sans pitié. Rarement des élèves intelligents se sont trompés dans leur jugement. Ils ont l'œil singulièrement pénétrant pour nos ridicules et nos faiblesses : plus tard, à la distance des années, la perspective lointaine dégagera bien notre image à peu près exacte. Ne disons point que ce jugement nous importe peu. Il n'est personne de si détaché des hommes et de si désabusé qui n'ait gardé quelque amour-propre. De plus, les liens qui se forment parfois, des années durant, entre l'âme d'un maître et l'âme des élèves, sont parmi les plus pures affections qui unissent les hommes périssables. Quelle récompense vaudra jamais la reconnaissance d'un enfant devenu homme qui s'attendrit aux noms des maîtres de ces jeunes années ? »

*

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

pensées accompagnent ceux qui s'en vont vers les portes d'or de l'avenir grandes ouvertes : ils emportent avec eux une partie de nous-mêmes qui restons.

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

(Notre Métier.)

MARCEL AYMÉ

Marcel Aymé ne traite pas tendrement ceux qui détiennent les pouvoirs, ceux qui aiment taper sur « la tête des autres » parce qu'ils sont les plus forts. Dans sa nouvelle « L'élève Martin », il s'en prend à un surveillant général de lycée, sorte de garde-chiourme, que les élèves, pour se venger, attaquent par des graffiti injurieux. Les soupçons et la colère de M. Escuelle (c'est le nom du surveillant) s'abat-trent à tort sur un élève amorphe de la cinquième. Mais l'affaire tournera mal pour lui, il sera démasqué, ridiculisé, grâce à un professeur courageux, M. Lamble, qui, dès le début de l'enquête, interviendra et défendra l'élève Martin.

« Le surveillant général ouvrit la porte avec fracas et, l'œil féroce, se dirigea vers le fond de la classe. Tous les élèves, d'un seul élan, avaient levé la tête. Seul Martin restait penché sur son cahier et ne semblait rien voir. M. Lamble, choqué par le sans-gêne du surveillant général, esquissait un geste de protestation qui passa inaperçu.

— Martin, levez-vous, rugit Escuelle. On vous a surpris écrivant des saletés sur l'ardoise de la vespasienne. Avouez !

Martin se dressa à son banc, plus pâle qu'à l'ordinaire. Un tremblement agita ses deux mains, on le vit vaciller et l'on peut croire qu'il allait s'évanouir. Puis une expression de résignation apaisa son visage bouleversé par la peur. Il baissa la tête et balbutia, en se dandinant, des paroles incompréhensibles. Escuelle eut un rire d'exultation et dit en se tournant vers les élèves :

— J'ai réussi à le faire avouer !

Un murmure courut parmi les élèves, qui appréciaient diversement l'attitude de Martin, mais la voix de M. Lamble réclama le silence. Penché sur sa chaise, le professeur interpella Escuelle avec une violence contenue, pleine de dignité.

— Monsieur le surveillant général, vous êtes ici chez moi et non pas au café. Je vous ordonne de sortir.

Emerveillés qu'on pût ainsi parler au surveillant général, les élèves considéraient leur professeur avec une tendre ferveur. Martin avait relevé la tête et une lueur d'espoir brillait dans son regard.

— Je suis envoyé par le principal, riposta Escuelle. Si vous êtes mécontent, allez lui faire des reproches.

— Certes ! Je lui reprocherai d'abord de nous infliger le commerce d'un butor . . .

— Permettez ! Ce que vous venez de dire est trop grave . . .

— Et je lui signalerai les ignobles procédés d'intimidation dont vous venez d'user à l'égard d'un enfant qui m'a été confié. Vos brutalités policières ne sont pas de mise chez moi, et je vous réitère de sortir. »

(L'élève Martin.)

MARCEL JOUANDEAU

Marcel Jouhandeau, le chroniqueur de Chaminadour et de la vie maritale de Monsieur Godeau, a derrière lui quarante années de patient professorat dans une classe de sixième. Deux livres sont nés de cette longue expérience de la vie scolaire. Le premier « Ma classe de sixième », est un petit traité de méthodologie, qui se termine par 70 pages de chrestomathie extraites de rédactions d'élèves; le second, « Carnet du professeur », est fait de souvenirs de métier, de notes prises au hasard des événements scolaires quotidiens.

« Hier soir, la mère du jeune Barbaudy me disait : « Monsieur, ce que vous avez fait est merveilleux. Mon fils à la passion du latin, une passion telle qu'il veut me la voir partager. Ouvrez-t-il en effet sa grammaire, il me crie : « Je t'en prie, Maman, apprends le latin, c'est si beau et si facile. » Je crois que de tous les témoignages que j'ai reçus, celui-ci m'est le plus cher. »

*

« L'étymologie en particulier peut devenir une gâterie, une friandise, tant elle répond à un appétit profond dont l'éducation est à faire. Pour mon compte, je n'ai jamais vu les yeux de mes disciples briller plus ardemment qu'au moment de se pencher sur les sources du langage. Quand ils découvrent sous un ensemble de lettres mortes une âme vivante, comme ils en caressent le sens pour le réchauffer ! Paul Léautaud seul, à près de quatre-vingts ans, m'a paru plus amusé qu'eux devant le même appât. »

(Ma classe de sixième.)

« Il y a dans l'art d'enseigner quelque rapport avec celui de l'horticulture et rien n'est plus français que le goût des jardins, sympathique d'autant plus qu'il semble désuet, à l'époque des gratte-ciel et des kolkhoses. »

*

« Je lis ce soir dans le couloir : Un ban pour le professeur T. Chaque fois qu'on lui pose une question, il refuse d'y répondre sous prétexte qu'elle est sans rapport avec le programme.

J'avise un élève du professeur T. et lui demande de me citer une de ces questions embarrassantes.

— Oh ! Monsieur, par exemple hier, Jamois voulait savoir à quel âge Robespierre est mort et ce matin Saint-Yves, combien il y avait d'habitants à la Rochelle en 1627.

Plus crasse est l'ignorance, alliée à la sottise, plus elle est persuadée qu'on peut tout savoir. »

(Carnet du professeur.)

Le livre de Masson constitue, sous une forme romancée, un véritable document sur la vie professionnelle des « enseignants » et le fonctionnement des établissements scolaires vu de l'intérieur. Le héros Laurent Bain, est un « Des Hommes qu'on livre aux Enfants », à leurs cahuts et à leurs taquineries, et qui vivent à leur contact, des drames tantôt cocasses tantôt émouvants, mais qui restent volontairement rivés à un métier qui les absorbe en entier. Aussi Laurent Bain, après le suicide d'un élève qui venait d'être renvoyé, refuse de rester le principal du collège, préférant rentrer dans le rang et finir sa carrière comme simple professeur. Voici comment lui aborde sa première place :

« La première classe d'un jeune professeur tient de la comédie et du drame. Seul en chaire, il domine une légion de corps, une multiplicité de petits visages qui l'observent. Un contre trente, ou quarante, ou plus. Il a peur, même s'il n'est pas timide. Il commande aux corps de s'asseoir, ils obéissent. Lui, il ne s'assied pas encore. Tout son esprit appelle à la rescousse des souvenirs scolaires, des morceaux choisis de ses expériences antérieures, alors qu'il était lui aussi de l'autre côté de la barricade.

Il sait que cette heure préliminaire sera calme, qu'on l'ausculte, qu'on le soupèse, que ce concours d'yeux attentifs s'exerce à découvrir le défaut de la cuirasse et que, s'ils la décèlent, la faille ne sera pas exploitée avant demain : c'est une convention tacite entre deux camps de force inégale, que sépare un mur de verre.

Ce mur, il le franchira bientôt pour écrire un mot au tableau noir, il risquera sa bonne sécurité entre les bancs, peut-être afin de se démontrer son propre héroïsme, puis très vite regagnera sa chaire comme une cagna, cinquante centimètres au-dessus de l'ennemi, et sera tout à coup très malheureux s'il pense que les élèves des premiers rangs voient ses chaussettes, qui se tire-bouchonnent, ses souliers, déjà maculés de craie.

Dès ce premier contact, se sachant vulnérable, il devra faire preuve d'autorité. Rien ne paraît plus commode à démontrer que l'autorité (et quand il songeait à aujourd'hui, il se promettait de ne pas élever trop la voix, de ne pas se gaspiller en gesticulations vaines, de rester soi-même, entier, devant ce bataillon de cul-de-jattes — car il ne voit que des têtes, des troncs et des bras, les jambes ne sont pas à lui, elles lui échappent et s'il entend un bruit, il veut l'attribuer à un pied camouflé par un banc : terrible d'imaginer ces soixante ou quatre-vingts

pieds que ses yeux ne peuvent voir, tous ces pieds libres, omnipotents — il se promettait de n'être jamais désarçonné, de dominer soi et les autres, à la fois humble et fier, impérieux et patient) mais encore, pour démontrer l'autorité, faudrait-il en avoir la plus petite pratique.

Où l'aurait-il acquise ? On ne lui a même pas inculqué la théorie : il n'a pu que se l'imaginer. Il pensait qu'il pourrait sourire, inquiet, gronder, quand son cœur déborderait de tendresse, il pensait qu'il saurait prévoir, devancer, entraîner, mélanger la douceur et la force. Il le pensait, mais ses diplômes ne portaient pas là-dessus. Il avait comparu devant bien des aréopages : jamais devant un tribunal d'enfants.

S'il avait seulement l'expérience des hommes ! Mais il a borné son commerce à leurs livres. Sa richesse est aussi son indigence.

PAUL GUTH

Agrégé, ancien professeur, P. Guth est devenu l'essayiste et le chroniqueur étincelant qu'on connaît. L'expérience d'une année d'enseignement en troisième dans le lycée d'une ville du Nord-Ouest lui a inspiré un roman autobiographique plein d'humour et de naïveté voulus : « Le Naïf aux quarante enfants » (chez Albin Michel). Frais émoulu de la Sorbonne, ce n'est pas sans émotion qu'il entre dans la carrière, dans sa première classe :

« Dans le couloir un bruit commença à se faire entendre. C'était par un bruit qu'ils se manifestaient d'abord. Pour moi, le bruit, plus encore que la laideur, était le signe du mal. La police, dit-on, pour arracher des aveux, prive parfois le patient de sommeil. Elle m'aurait arraché mon âme en sciant du marbre.

Le bruit que j'entendais était fait de martellements de pieds. Mais ils ne martelaient pas normalement. Dans leur façon de marteler je flairais déjà un défi. Ils me sentaient là derrière. Ils me tâtaient.

J'ouvris la porte. Ce geste déjà demandait des précautions extrêmes. Ils reconnaissaient le caractère d'un professeur à sa façon d'ouvrir une porte.

Si j'ouvrais doucement ils me croiraient sournois : « C'est un flic ». Si j'ouvrais brutalement : c'est une « vache ». J'ouvris donc naturellement. Mais rien n'est plus difficile que le

naturel. Il me faudrait quarante ans de carrière pour savoir ouvrir une porte.

Enfin je les vis. Ils obstruaient le couloir en désordre. Ils criaillaient, cancanaient. Leurs petites âmes étaient encore pleines du sable des plages et de l'odeur de menthe des montagnes. Je m'avançai lentement. Je comprenais soudain la purification des prêtres en prières et des chevaliers durant leur veillée d'armes. Moi si faible et si nerveux, je m'efforçai d'être la force et la paix.

Je devais transformer ces sauvages en une cité. Mais je devais être aussi le charme, plus puissant que la force. Solon, le législateur, et Orphée qui enchaînait les tigres au son de sa lyre.

Je les regardai lentement. J'amassai dans mes yeux la rigueur de la discipline et la fascination de l'ordre. En y ajoutant une espèce d'évidence. »

(Le Nalf aux 40 Enfants.)

Textes choisis par Alphonse AREND et Tony BOURG.

LE «MASTER» DANS LA LITTÉRATURE ANGLAISE CONTEMPORAINE

« C'est un fait assez choquant, mais indiscutable que les Anglais ne s'intéressent pas particulièrement aux études, à l'exception toutefois des classes moyennes, qui en ont besoin pour entrer dans les professions. Les couches sociales supérieures ont toujours manifesté un certain mépris indulgent pour l'« académique » et les classes inférieures, en général, n'apprécient plus l'instruction pour elle-même. Il est intéressant de se rappeler avec quelle violence elles réagirent contre l'introduction de l'enseignement obligatoire en 1870. » *) Dans ces conditions il n'est pas surprenant qu'à cette époque le « master », mal payé, mal vêtu, et le plus souvent honteusement ignorant n'ait pas occupé une position très honorable parmi ses contemporains. Charles Dickens en a tracé le triste spécimen dans « Wackford Squeers » (« Nicholas Nickleby ») et surtout dans l'inoubliable Mr. Creakle de « Salem House » (« David Copperfield »), « le plus sévère des maîtres . . . qui fonce sur les élèves comme un cavalier, en frappant impitoyablement à grands coups de sabre à droite et à gauche . . . » Il s'était fait maître d'école, non par vocation, mais parce qu'« il s'était ruiné dans le commerce du houblon et avait gaspillé l'argent de sa femme ». Soixante ans plus tard H. G. Wells (dans « The History of Mr. Polly ») décrit encore le même genre de « master », à l'œuvre dans une de ces « Private Schools » de sinistre mémoire. Lui aussi est mal payé et généreusement délesté du moindre bagage pédagogique. Affublé d'une robe indéfinissable et tout en bourrant son nez gourmand de larges doses de tabac à priser, il parvient à accumuler dans le cerveau du pauvre petit Polly, si remarquablement disposé par la Nature à explorer les innombrables mystères d'un monde merveilleux, un péle-mêle indescriptible d'incohérences et d'incertitudes . . . Avec cela,

*) Adam Curle, dans « The New Statesman & Nation », du 12 février 1955.

à l'instar des tristes caricatures de Dickens, ce bonhomme « sait manier la verge avec un brio et une satisfaction extraordinaires ».

Dans « *The Way of All Flesh* » de Samuel Butler, Dr. Skinner de « *Roughborough Grammar School* », suscite l'admiration de ses élèves à cause de son savoir encyclopédique, mais il ne trouve guère grâce auprès d'Ernest, le héros du roman. En effet, ce pédagogue omniscient ne ressemble que trop à son père, « toujours prompt à surgir d'un buisson pour dévorer quelqu'un, alors que celui-ci s'y attendait le moins ». De plus « si les murs de la bibliothèque du Dr. Skinner pouvaient parler, quelle imposante suite de bévues et de cruautés lunatiques n'attesteraient-ils pas ? » L'impression extrêmement défavorable qu'Ernest emporte de ses maîtres de « *Roughborough Grammar School* » se résume dans cet avertissement très sévère que l'auteur adresse à tous les pédagogues incapables et dénués du moindre sentiment de compassion pour leurs protégés infortunés : « Ne contemplez jamais un petit garçon malheureux, aux yeux fatigués, assis sur le bord d'une chaise contre le mur de votre salle d'étude, sans dire à vous-mêmes : « Peut-être que ce garçon-là est précisément celui qui, si je ne suis pas sur mes gardes, décrira un jour au monde quelle espèce d'individu je suis. »

C'est de préférence dans les internats (« *boarding-schools* ») de toutes les couleurs que des auteurs du XX^e siècle dénicher leurs « *masters* », très souvent avec l'intention de les malmener ou de les caricaturer, et cela à l'extrême satisfaction du grand public. Ici maîtres et élèves vivent dans une intimité plus révélatrice que celle existant dans les « *day-schools* », ce qui permet à ces auteurs indiscrets de pénétrer plus profondément dans les mystères de leurs rapports quotidiens. Au début du XX^e siècle deux livres importants initiaient les lecteurs à la vie intime de deux « *public-schools* », dont l'une, Harrow (décrite dans « *The Hill* », de H. A. Vachell) est après Eton la plus importante d'Angleterre. D'autre part, dans « *Stalky & Co.* », Kipling racontait les impressions enregistrées par lui au cours de la longue expérience qu'il avait eue comme pensionnaire au « *United Services College, Westward Ho!* », situé au bord du chenal de Bristol.

Dans ces deux romans scolaires c'est la vie des « *boys* » qui occupe le premier plan. La plupart de leurs maîtres sont loin d'être des personnages sympathiques. Richard Rutford, par exemple (dans « *The Hill* »), auquel les élèves ont donné le sobriquet de « *Dirty Dick* », est à leurs yeux un être « intolérablement ennuyeux, pompeux et pédant ». Il colle constamment à leurs trousses et leur donne des punitions très sévères,

surtout quand du fond de sa cachette il les entend persifler « Dirty Dick » en termes peu respectueux. Bien qu'il soit un excellent professeur de grec (il sera sous peu promu professeur de grec à une université écossaise) il n'a pas les qualités requises d'un « house-master » (« Maitre de Maison »), précisément parce qu'il ignore la véritable mentalité d'un adolescent. En outre, il manque d'impartialité envers ses élèves en ce sens qu'il a une tendance très marquée à favoriser le fils d'un monsieur « qui peu aisément signer des gros chèques ». De plus, en sa qualité de « house-master », il fait preuve d'un singulier mépris pour l'exactitude et le bon ordre. Un jour quand il est en retard pour le « Bill » (l'appel nominal qui se fait dans la grande cour), l'école entière marque son mécontentement par des huées humiliantes. Le coupable, au lieu de faire bonne mine à mauvais jeu et d'avalier la pilule quelque peu amère, il est vrai, il se laisse entraîner par son manque de tact naturel à leur faire un discours aussi déplacé que ridicule. Il va sans dire que cette harangue maladroite ne fera pas taire les élèves, bien au contraire. Ils se mettent à hurler encore davantage et finalement « Dirty Dick » doit battre en retraite, rouge de colère et d'humiliation . . .

Basil Warde par contre, qui assumera les fonctions de « house-master » après le départ de « Dirty Dick », gagne facilement la sympathie de tous ses élèves. C'est qu'il est en premier lieu un sportsman accompli, qui passe ses vacances d'été en Suisse pour y faire de l'alpinisme. Et son « teint clair, coloré par le soleil et la neige », parle droit aux cœurs des jeunes gens. Ensuite, dans son discours inaugural il déclare sur un ton « saccadé et confidentiel » que sa plus grande ambition avait toujours été de remplir les fonctions de « house-master » à Harrow. Il assure ses amis qu'il aime son travail éperdument et ne l'échangerait pas contre celui d'un Prime Minister . . . Contrairement à « Dirty Dick », qui au cours de l'étude du soir se contentait généralement de déguster un bouquin captivant, tout en permettant aux élèves de faire ce qui bon leur semblait, « aussi longtemps qu'ils ne le dérangent pas dans sa lecture », Warde fait travailler les « boys » et il dépense ses forces surtout à « aider les plus faibles d'entre eux » (« coaching the duffers »). Beaucoup d'élèves apprécient aussi son ardeur au travail. L'un d'eux, la « Chenille » (« Caterpillar ») remarque un jour à ce propos : « C'est un brave type que ce Warde. Chaque soir, après la prière, il reste dans sa chambre pour préparer ses cours (« to mug up his form work »). Il aime le « fair play » et il déteste surtout de « faire l'espion, de ramper et de glisser dans tous les coins, de soupçonner l'innocent en même temps que le coupable ». Toute cette sale besogne lui « fend le

cœur ». Sa popularité augmente encore après qu'il a refusé le « Headmastership » de Wellborough, et cela malgré la perspective troublante d'un traitement de 4000 livres sterling par an. . .

L'atmosphère est de beaucoup moins attrayante au « United Services College ». Là une jalousie professionnelle aussi méprisable qu'absurde ne cesse de torturer les membres du personnel enseignant. Les trois héros du livre n'aiment guère leur « housemaster », Mr. Prout (alias « Pied-de-Vache ») et ils ne le ménagent pas. « "Pied-de-Vache" a de bonnes intentions », grommela « Beetle » (le jeune Kipling lui-même), mais c'est un âne. Il voit que nous le considérons comme tel, et voilà pourquoi « Pied-de-Vache » n'arrive pas à nous digérer. » Parmi les maîtres le seul être sympathique est le Révérend John Gillett (« un Jésuite roublard »,) l'aumônier de l'école. Un soir, alors que ses collègues sont de nouveau en train de se chamailler et de s'apitoyer sur leur triste sort, il leur fait cette remarque mélancolique : « Hélas ! Quelle vie mesquine que la nôtre ! Comme elle nous amoindrit, mes frères ! Que Dieu vienne en aide à tous les maîtres ! Ils en ont besoin . . . je vais aller corriger mes devoirs de français. »

Mr. Cormell Price, le Principal du « United Services College », auquel Kipling a dédié son ouvrage pour le remercier d'avoir encouragé chez l'élève « Beetle » son goût pour le journalisme, en le nommant rédacteur en chef du périodique du « College », est décrit dans des termes plus aimables. Mais qu'il est loin d'avoir la noblesse de caractère d'un Dr. Arnold de Rugby, immortalisé par Thomas Hughes dans « Tom Brown's Schooldays » ! Il administre rarement la canne, il est vrai, mais quand il le fait, il le fait dans un style impeccable. « Il allait souvent à Londres pour y corrompre les fonctionnaires, croyait-on fermement au « College », et leur acheter les épreuves des sujets de composition qui devaient être données aux examens d'entrée des écoles militaires. » Une fois il fait même cet aveu peu commun : « Je puis excuser l'immoralité, mais je ne puis tolérer l'impertinence. » Remarque pour le moins inattendue dans la bouche d'un directeur d'école, mais qui remplit les élèves « d'étonnement et d'admiration » . . .

Si l'atmosphère générale est encore quelque peu respirable au « United Services College », et cela grâce à la roublardise des pensionnaires, les conditions affreuses polluant l'air du petit internat de « Moffat », décrit par Hugh Walpole dans « Mr. Perrin and Mr. Traill », exaspèrent les « masters » à tel point qu'ils ne se débattent plus que faiblement au bord même de la folie. Cette triste situation est due en grande partie au Révérend May-Thomson, le brutal et tyrannique « headmaster »

de « Moffat », que Walpole caractérise ainsi : « Imaginez May-Thomson comme une araignée et son bureau comme sa toile. » Il n'emploie pas seulement des mouchards qu'il traite d'ailleurs avec un profond mépris, mais il cherche encore à semer la haine et la méfiance parmi les maîtres (« divise et impera »), selon le plan diabolique que voici : chaque maître est obligé d'établir et de corriger les compositions de la classe d'un de ses collègues et de rédiger ensuite un rapport détaillé sur les résultats obtenus. Il abuse encore de la position peu stable dont jouissent les maîtres à son établissement. Sous le prétexte le plus futile il aime à les faire tressaillir de peur en leur tenant le langage brutal et menaçant que voici : « Quelle est exactement votre situation ici ? N'êtes-vous pas ici pour vous soumettre à mes ordres ? Pourquoi êtes-vous payés après tout ? Naturellement, si l'air d'ici ne vous chante plus, vous n'avez qu'à le dire. Il me sera sans doute très facile de vous trouver un remplaçant. » C'est Birkland, l'un des plus sympathiques « masters » de « Moffat », qui dès le début se croit moralement obligé de révéler au jeune Traill le véritable caractère de leur internat, ce genre d'écoles « qui s'efforcent d'être ce qu'elles ne sont pas, essayant de faire ce qu'elles sont incapables de faire — de s'élancer vers des hauteurs qu'elles ne sauraient jamais atteindre . . . où les hommes sont mal payés et frustrés de tout espoir de succès . . . où ils se détestent les uns les autres, avides peut-être à la fin de chaque trimestre de se trancher la gorge les uns aux autres ». Et il lui pose la question : « Supposez-vous que cela soit bon pour le moral des pensionnaires qu'ils doivent former et instruire ? » Mais le jeune Traill, qui était entré dans cette école solidement équipé d'un idéalisme aussi candide que touchant se refuse encore à prêter l'oreille à ces avertissements bouleversants. Il cherche au contraire à motiver son optimisme à peine entamé en déclarant : « Après tout, le travail ici offre à un jeune homme tout ce qu'il peut désirer et les moyens de s'occuper ne manquent pas. J'aime l'enseignement . . . je suppose qu'on y éprouve quelque fatigue de temps en temps. Mais, somme toute, il y a beaucoup d'hommes dans le pays qui se sont distingués dans l'enseignement, sans se sentir tellement misérables. » De son côté Birkland n'est pas homme à abandonner la partie si vite. Il va même jusqu'à supplier son ami de s'évader de « Moffat » à temps. « Si vous ne le faites pas tout de suite », lui dit-il, « vous mourrez sous peu . . . peut-être dans une année. Nous sommes tous morts ici . . . notre âme s'est éteinte il y a bien des années déjà. »

C'est dans cette ambiance empestée que va s'engager bientôt une lutte de vie et de mort atroce entre Mr. Ferrin, dont les accès morbides de colère et de jalousie ne cessent de révol-

ter son entourage, et le jeune et flegmatique Mr. Traill, qui par ses belles qualités sportives et surtout à cause de ses manières simples et cordiales ne tarde pas à supplanter Mr. Perrin auprès des élèves et . . . dans le cœur de Miss Lester, la belle infirmière. Rien de plus tragique en effet que les efforts stériles faits par Mr. Perrin, cet « imbécile pompeux et prétentieux », pour gagner la sympathie de ses élèves, sans pour cela « saboter sa dignité ». Ceux-ci ne se fichent pas mal de ces vains manèges. Parfois ils se fâchent même des tentatives indésirables que le vieux « pompeux » (« Old Pompous ») poursuit patiemment afin de s'assurer, sinon leur affection, du moins leur bienveillance. Souffrant affreusement de l'imcompréhension générale manifestée à son égard, Mr. Perrin épanche son cœur meurtri dans les longues et pathétiques lettres qu'il écrit à sa vieille mère . . .

Peu à peu les bonnes intentions de Mr. Traill finissent par se volatiliser dans le plus noir des pessimismes, surtout à la suite des pénibles escarmouches qui le mettent aux prises avec son dangereux rival, Mr. Perrin. De sorte que vers la fin du troisième trimestre ce pédagogue en herbe partage enfin l'avis de la plupart de ses collègues, c'est-à-dire qu'il faut à tout prix s'échapper de cette école infernale. A ce sujet sa fiancée fait à Mrs. Comber, dont le mari vient d'accepter — avec l'empressement que vous devinez — l'offre d'un poste modeste au Kensington Museum, les révélations suivantes : « Cette école a terriblement affecté le moral d'Archie . . . jamais de ma vie je n'ai encore vu une personne déperir à une telle allure. Ses nerfs sont à bout. Je suis si heureuse que nous puissions partir. Je souhaite de tout cœur que tout le monde ici puisse en faire autant. Des écoles comme celle-ci devraient être mises hors d'état de fonctionner encore une semaine . . . »

Envolons-nous à notre tour de cette école maudite et gagnons en hâte l'atmosphère sereine qui agrémente la vie si paisible que mènent les maîtres et les élèves de « Crale » (dans « Jeremy at Crale », du même auteur), et cela grâce à la figure magnifique du « headmaster » de cette grande « public school », le Révérend Charles Daimé (« The Camel »)! Il aime son école du fond de son âme. Il l'adore pour sa beauté architecturale et particulièrement « pour la jeunesse qu'elle héberge, parce qu'il se sent jeune lui-même et restera toujours jeune . . . ». Plus d'une fois il fait à l'un ou l'autre de ses collaborateurs des confidences comme celle-ci : « Quelle belle école ! Ici la vie vaut vraiment la peine d'être vécue ! » Ou encore : « Mon travail . . . ma passion . . . ma curiosité ! , , , D'année en année ma tâche devient de plus en plus absorbante, plus intrigante et

plus touchante . . . d'avoir le travail qu'on aime, d'avoir la force physique de l'accomplir, d'en sentir la beauté et le drame . . . oui, je suis un veinard ! » Sous ses ailes protectrices les élèves, qui le vénèrent comme un dieu, s'adonnent à leurs études avec entrain et confiance, bien qu'ici encore tous les « masters » ne soient pas toujours à la hauteur de leur tâche, tels que Leeson, le « house-master », mieux connu sous le nom de « Paddy », parce qu'après l'extinction des lumières, en faisant l'inspection des dortoirs de sa « Maison », il porte des pantoufles « extrêmement souples ». En proie à des crises d'« inferiority complex », il est parfois amené à faire un petit speech à ses protégés, afin de convaincre les plus sceptiques d'entre eux qu'après tout il n'est pas « si fastidieux que cela ». A cette occasion il ne manque jamais d'associer le respect dû à sa propre personne aux sentiments de vénération que tout pensionnaire bien pensant doit éprouver dans son cœur pour une école aussi glorieuse et immortelle que « Crale ».

Parmi les « Good Companions » de J. B. Priestley, mentionnons l'extraordinaire Inigo Jollifant, B. A., « master » à la « Washbury Manor Preparatory School ». « La figure de ce jeune homme ne suggère nullement celle d'un « preparatory school-master », hanté par le succès. Il a plutôt l'air de quelqu'un qui est prêt à échouer glorieusement dans presque toutes ses entreprises. On remarque tout de suite que ses performances en Histoire, en Français, en Littérature anglaise, en cricket et en football sont assez brillantes, mais imparfaites. » En sa qualité d'humoriste accompli, il attribue ses nombreux échecs, qu'il est loin d'ignorer, à l'exécrable cuisine de Mrs. Tarvin, la femme du directeur. Ses acrobaties sur le piano et sa confection de petites mélodies manquent de fini au même titre que les leçons qu'il donne. Jollifant est assez intelligent encore pour se rendre compte de ses imperfections dans ce domaine-là. Et pour s'en consoler, « il se consacre corps et âme à la composition d'une prose très soignée. A des moments plus expansifs il se voit déjà comme un nouveau Walter Pater ou un R. L. Stevenson. Mais il n'a pas la trempe d'un écrivain et il ne l'aura jamais . . . Il est destiné à rester un de ces dévots nostalgiques, sur lesquels la Muse ne daigne même pas jeter le plus furtif des regards. Jamais il ne créera une œuvre littéraire digne de ce nom, bien que sa vie elle-même puisse être saturée des parfums captivants de la littérature. ». A lui aussi Mr. Fauntley, « le seul de ses collègues qui soit capable d'enseigner à cette école », donne le singulier conseil que voici : « Quittez cette école, Jollifant ! Vous ne faites que gaspiller votre temps ici. Vous ne l'aimez pas et je ne pense pas qu'elle vous adore. » Et il lui suggère de se faire journaliste . . .

Mr. Libbet, le « headmaster » de « Libbet's Preparatory School » que nous rencontrons dans « A Breeze of Morning », de Charles Morgan, est le type du « professional sceptic ». Il a assumé l'importante tâche de préparer le héros du livre pour l'obtention éventuelle d'une bourse d'étude à Eton. Mais depuis le jour où le jeune homme, désireux d'accentuer davantage encore l'immense amour qu'il éprouve pour les « classics » (Homère et Ovide en particulier), lui avait confié dans toute la candeur de sa jeunesse exaltée qu'il voudrait « se faire professeur à Oxford », Mr. Libbett ne se lassait plus de le poursuivre de ses remarques sarcastiques, qui ne tardent pas à le décourager dans ses études. Au cours du roman le jeune homme mentionne encore cet autre point sur lequel maître et élève n'arrivent pas à s'entendre : « Mr. Libbet avait établi péremptoirement — il y a quarante ans déjà — que les Romains usaient un code qui, pour la satisfaction des examinateurs, devait être tantôt chiffré, tantôt déchiffré. C'était ma conviction inébranlable qu'ils employaient une véritable langue et qu'ils composaient des poèmes pour leur propre plaisir, guidés en cela par un sens très sûr de l'harmonie. »

Nous constatons une attitude bien différente vis-à-vis de ses élèves chez Mr. Gillie, M. A. de l'Université d'Edimbourg (dans « Mr. Gillie », la pièce de James Bridie). Il exerce à la fois les fonctions de directeur et d'unique « master » à la petite école de « Crult », perdue « quelque part » en Ecosse. On lui reproche avant tout sa manie peu commune (et par cela il se distingue sensiblement de Mr. Libbet) de découvrir toutes sortes de talents imaginaires, soit en musique, soit en art ou en littérature, chez certains de ses protégés qu'il encourage trop légèrement à se risquer dans une aventure, qui le plus souvent tourne fort mal. Parfois il en fait même de vrais révoltés, qui n'hésitent pas à plaquer leurs familles et leur patelin pour tenter cette chance — que Mr. Gillie leur avait promise — dans la métropole ou ailleurs. Mr. Gillie est accusé de « précipiter de jeunes personnes dans le maelström de la vie », et même de « corrompre la jeunesse ». Alors qu'à ses propres yeux il est un brave type qui ne désire que faire du bien à ses talentueux amis, si jeunes et si inexpérimentés, qui ont tellement besoin de ses bons conseils. Cependant le point faible de Mr. Gillie est que, s'il aime à donner des conseils à autrui, il n'en accepte jamais de personne. Sa femme dit un jour à Tom, un nouveau « cobaye » de son mari incorrigible, qui voudrait faire de ce jeune « génie littéraire » un poète célèbre : « Tâchez de ne jamais vous faire maître d'école, Tom ! Pensez à votre pauvre femme, quand vous en aurez une . . . Nous, les femmes, cela ne compte pas. C'est ou bien livres ou journaux, ou le

football, si vous êtes encore jeune. » Mr. Gillie a pour « grand ami » le docteur du village, qui se plaît à s'envoyer d'abondantes gorgées de whisky tirées de la généreuse bouteille du « school-master ». Ce qui n'empêche pas cet étrange docteur de traiter son ami et bienfaiteur de « grand nigaud » (« mug ») et même de misérable « raté » qui, au lieu de gâcher son temps et l'argent des parents de ses élèves et surtout, au lieu de « faire de la littérature », en tapant du matin au soir sur sa machine à écrire pour n'en faire sortir que d'affreux navets, devrait plutôt faire le boulot pour lequel il est payé par la commune. (Il est vrai que Mr. Gillie avait déjà publié un livre, « October Nights », dont 446 exemplaires furent vendus, et que depuis il écrit des articles scientifiques pour le « Boy's Companion ».)

Voilà que Mr. Gibb, « clergyman and chairman of the Education Committee » vient lui apporter la pénible nouvelle que les autorités vont faire fermer son école. En outre, il lui reproche de nouveau de trop négliger son travail et il condamne sévèrement son esprit d'insubordination systématique dans l'exécution du programme d'études, dûment constaté par les Inspecteurs. Il lui rappelle encore une fois que les malheureux parents l'accusent de plus en plus violemment « d'exercer une trop grande influence sur leurs enfants ». Et quand au cours de cette âpre discussion Mr. Gillie est amené à se plaindre d'être mal payé, Mr. Gibb, fort indigné, l'interrompt brusquement : « Je n'admets pas un seul instant que les « masters » soient mal payés. Somme toute, ils ont d'autres agréments. Il en est de même pour ma propre profession. C'est une vocation. Après tout, vous ne pouvez pas évaluer une vocation d'après le salaire qui y est attaché ! » Et Mr. Gillie de répliquer sur un ton bien mélancholique que les vingt années qu'il a passées à cette école ont été pour lui un véritable enfer. « J'ai été un geôlier dans une prison d'enfants », dit-il, « j'ai employé chaque instant de mon temps libre à chercher à tâtons dans l'obscurité . . . un moyen quelconque pour m'évader. Si je n'avais pas eu ma brave femme, il y a longtemps que je me serais tiré une balle dans la tête. » Mr. Gillie est finalement obligé de quitter l'école, qu'on avait déjà fermée quelque temps auparavant. Il est presque ruiné maintenant, et c'est en portant une partie de ses meubles à la salle des ventes qu'il est renversé par une voiture de démantèlement et tué sur le coup. Autre raté de la profession !

Dans « How Green was my Valley », Richard Llewellyn raconte les sinistres exploits d'un « master » de la pire espèce, en la personne de Mr. Jonas-Sessions, employé dans une école d'Etat de Wales. « Il avait les cheveux roux, les yeux petits et ternes, le regard peu sympathique . . . et la langue d'une

vipère. » Sa prononciation de l'anglais était beaucoup trop recherchée. Gallois d'origine, « il lui fallait faire de gros efforts pour parler un anglais suffisamment pur. Il s'évertuait pourtant à surclasser même la prononciation d'un Anglais 100% ». Obsédé par sa triste mentalité de parvenu et impatient de faire oublier son origine galloise, il montre le dédain le plus profond pour ses propres compatriotes. « C'est une honte qu'une si belle langue (l'anglais) soit livrée à la merci de tels individus », déclare-t-il à mainte reprise. Rien d'étonnant que dans les griffes de ce mufler le petit Huw Morgan, fils de pauvres mineurs, souffre des agonies souvent inhumaines. La manière exemplaire avec laquelle cette brute inassouvie est corrigée en pleine salle de classe par des amis de Huw a suggéré à l'auteur une des scènes les plus rocambolesques du livre. Un jour Huw lui-même, fou de colère et d'indignation, abat à son tour Mr. Jonas d'un violent coup de poing bien placé, devant les yeux ébahis de ses condisciples. Le petit est sauvé par le directeur, Mr. Motshill, qui consent à faire remplacer le maître indigne, à condition que Huw, dans les capacités duquel il a fondé de grands espoirs, poursuive ses études avec plus d'empressement. Une seconde fois Huw eût tué Mr. Jonas, qu'il avait surpris au moment où il maltraitait honteusement une petite fille pour avoir osé parler le gallois (« cette langue barbare ») en sa présence, si on ne l'en avait pas empêché à temps. Cette fois-ci il est définitivement renvoyé de l'école. Son ultime entrevue avec Mr. Jonas, auquel il est allé demander pardon, démasque encore une fois ce monstre dans toute la laideur de son caractère. Il décharge sur Huw toutes les injures imaginables. Vraiment, Huw ne regrette plus de l'avoir esquinaté. Bien au contraire !

Rappelons en passant la figure déjà légendaire de Henry Higgins — que G. B. Shaw a immortalisé dans son « Pygmalion », — ce maniaque de la phonétique, « qui se fait fort de reconnaître à son seul accent à quel comté de Grande-Bretagne ou même à quel quartier de Londres appartient un individu ». Qui ne se rappelle pas les manières rudes et les excès de langage de ce mufler grossier et brutal, dans ses rapports pédagogiques et autres avec Liza Doolittle, la finaude et délurée marchande de fleurs, à l'horrible accent du bord de trottoir et au vocabulaire « limoneux », dont Higgins s'engage solennellement à faire une « duchesse » authentique, « capable de briller dans les salons les plus snobs », et cela dans le délai relativement court de trois mois ? Liza fait des progrès étonnants, mais ce que ce virtuose de la phonétique n'a pas prévu, c'est qu'elle finira par tomber amoureuse de son professeur. Elle a pourtant assez de bon sens pour épouser un autre . . .

Dans « The Guinea Pig », la pièce de Warren Chetham-Strode, dont on avait tiré un film à grand succès, nous retournons à une autre « public-school », fondée par Henri VIII et portant le nom imaginaire de « Saintbury School ». Lloyd Hartley, le « house-master » de « Cloisters House », se montre, contrairement à son directeur, extrêmement hostile aux recomchaque année même aux plus exclusives des grandes « Public Schools », selon lesquelles un certain contingent de garçons et de filles, provenant des écoles nationales, devrait être admis chaque année même aux plus exclusifs des grandes « Public Schools ». Mr. Hartley personnifie le « master », dont les idées pédagogiques remontent au début du vingtième siècle. Le soir il se réfugie souvent dans son bureau, encombré par les innombrables reliques qu'il avait ramenées de l'Université d'Oxford. Ce sont les mains impitoyables de ce pédagogue réactionnaire qui menacent de se fermer lentement autour du cou du jeune Jack Reed, qui a la malchance d'être seulement le fils d'un simple plébéen, tenant boutique dans un faubourg de Londres. En sa qualité de « guinea-pig » (cobaye) du « Fleming Report » à « Saintbury School », Jack n'aura pas la vie facile. « Comment allons-nous faire pour mêler le fils d'un général avec un garçon, dont les parents exploitent une épicerie à Pimlico ? » demande-t-il un jour à son collègue Nigel Lorraine, qui lui répond : « Well ! les garçons sont des créatures extrêmement malléables. D'habitude ils s'adaptent facilement, à condition qu'on en leur donne la chance. » C'est précisément grâce à Nigel Lorraine, si généreux et si compréhensif, que Jack réussira à escalader jusqu'au bout son long et pénible calvaire. Il triomphera après avoir enduré de terribles souffrances physiques et morales, dues en grande partie aux réactions sanguinaires de Hartley et de certains de ses condisciples. Lorraine connaît fort bien le langage qu'il faut tenir aux jeunes gens de cet âge et à mainte reprise il réussit à rétablir le moral chancelant de plus d'un de ces adolescents aux prises avec une situation extrêmement grave . . . A la suite de nombreuses péripéties dramatiques, Hartley est finalement amené à se libérer de ses préjugés ridicules, et les revendications sensationnelles du « Fleming Report » semblent justifiées par les résultats obtenus à « Saintbury School ».

A cette école, tout comme à « Moffat » (dans « Mr. Perrin and Mr. Traill »), c'est encore le « French Master » qui n'arrive pas à imposer son autorité aux élèves. Mr. Stevens est un petit bonhomme assez « débraillé », qui accorde trop de « self-expression » à ses petits privilégiés, semblant ainsi se ranger aux théories révolutionnaires de Mr. A. S. Neill, directeur de « Summerhill School », Leiston (Suffolk),

qui l'autre jour, lors d'une conférence faite à des « student teachers » de Londres, leur avait tenu des propos bizarres du genre que voici : « Il nous faut des « teachers » que les enfants ne respectent pas, parce que le respect engendre la peur. » Et il continue : « Si vous êtes « dignified » (pleins de dignité), votre présence à l'école est sans objet. Si un enfant doit se figer au garde-à-vous devant votre auguste personne, vous feriez mieux de vendre des allumettes dans les rues, car vos efforts pédagogiques ne pourraient qu'être funestes à l'enfant. » Avant la leçon, les élèves de Mr. Stevens sont généralement très turbulents, claquant les pupitres, frappant du pied, poussant des cris sauvages. Pendant qu'un jeune « gentleman » trace une figure au tableau noir qui ressemble étrangement à Mr. Stevens, le modèle lui-même fait son entrée solennelle. Il serre trois volumes de Balzac sous son bras . . . qu'il va finalement laisser tomber sur la table. Ensuite il saisit une règle volumineuse et d'un coup sec il la fait retomber sur le pupitre avec fracas. Silence pendant deux à trois secondes. « Bonjour, mes enfants », dit-il doucement. « Bonjour, monsieur », les élèves répètent en chœur, tout en amplifiant fortement leurs voix . . . Sa méthode d'enseigner le français n'est pas moins originale . . .

Au début de sa longue carrière la discipline n'avait pas non plus été le côté fort de Mr. Chips, le héros de « Goodbye, Mr. Chips », de James Hilton. Avant de mourir Mr. Wetherby, son vieux directeur de Brookfield, lui avait prodigué ses bons conseils sur ce chapitre extrêmement délicat : « Ne laissez personne vous jouer un mauvais tour . . . la discipline est en grande partie une question d'expérience. Prenez une attitude très ferme dès le début. C'est cela qui compte. » Mon Dieu, combien de fois au cours de sa retraite, Mr. Chips s'est rappelé cette tragique soirée de septembre, quand il surveillait l'étude du soir pour la première fois ! Non ! Il vaut mieux de ne plus en parler. Autrefois Mr. Chips avait eu quelque ambition. Il avait même osé rêver d'une place de directeur, ou du moins de « senior master » à une des meilleures écoles du pays. « Malheureusement il était plutôt mal équipé pour un tel honneur : mauvaise discipline, diplôme quelconque, pas de fortune, pas de parents et surtout pas d'amis influents. Alors ? » Son mariage inattendu avec Katherine Bridges venait juste à temps pour l'empêcher de « se laisser infiltrer par cette influence corruptrice de la pédagogie (« dry-rot of pedagogy »), qui constitue le pire et inévitable piège tendu à tous les adeptes de la profession ». Ce mariage, de trop courte durée, hélas !, devait l'influencer heureusement à bien d'autres égards encore. Il avait trouvé l'épouse idéale et en cela il était bien plus heureux que, par exemple, ce jeune Mr. Lewisham (dans « Love and Mr. Lewis-

ham », de H. G. Wells) qui, lui aussi, eût pu réaliser de belles choses dans l'enseignement, et ailleurs, s'il avait trouvé, comme Mr. Chips, une compagne capable de l'encourager et de l'inspirer dans des moments difficiles . . .

Dans la personne de Mr. Chips James Hilton a créé l'inouvable modèle du « master » en retraite, qui passe de longues heures en compagnie de ses livres qu'il lit et relit à loisir. Sa bibliothèque forme un curieux mélange d'œuvres classiques et de romans policiers à bon marché. « Parfois il s'emparait de Virgile ou de Xénophon et continuait à lire quelques instants . . . pour retourner en toute hâte au « Dr. Thorndyke » ou à "l'Inspecteur French". » Pendant de longues années il avait enseigné le Latin et le Grec, mais il n'était pas devenu pour cela un helléniste ou un latiniste au sens propre du mot. Cependant il éprouvait toujours un sentiment de légitime fierté à la pensée si réconfortante qu'il appartenait à cette vaste « famille culturelle » (décrite par Aldous Huxley dans « Music at Night »), dont les membres sont les seuls à saisir toutes les citations classiques, si généreusement offertes par le quatrième éditorial du « Times » à ceux de ses lecteurs, qui comme lui ont le grand privilège de jouir d'une éducation classique. Pendant les dernières années de sa carrière Mr. Chips se sentait de plus en plus débordé par les courants ultra-rapides du XX^e siècle. Il s'en aperçut clairement quand Ralston, le nouveau directeur de Brookfield (un « science man »), lui reprochant un jour ses méthodes d'enseignement nonchalantes et démodées, l'invita brutalement à prendre sa retraite avant terme. Mais Mr. Chips ne se laissa nullement intimider par les arguments et les menaces de son nouveau chef et il refusa carrément de se retirer. A la fin, le monde moderne commençait tout de même à tourner beaucoup trop vite pour ce brave homme, qui à bien des égards, vivait déjà dans le passé. Fortement ébranlé par les remarques désobligeantes de Ralston, il donna sa démission en 1913, bien que son antagoniste quelque peu impétueux eût été entretemps remplacé par un directeur plus sympathique. Mais pendant la guerre le 1914-18, Mr. Chips fut nommé provisoirement directeur de Brookfield. Il continuait, en outre, à donner quelques leçons de latin et d'histoire romaine. Sa popularité ne faisait que grandir pendant ces années difficiles . . . Le 11 novembre 1918 il put enfin se décharger d'un fardeau qui n'avait que trop pesé sur ses épaules considérablement affaiblies. Ce fut avec un soulagement fort compréhensible qu'il se retira dans son petit logis chez Mrs. Wickett, situé en face même de Brookfield.

Dans sa retraite solitaire ses yeux ne cessent de caresser la silhouette familière de sa chère école, à laquelle il avait donné

le meilleur de lui-même. Jusqu'à la fin de ses jours il tient à faire la connaissance de tous les « nouveaux » de Brookfield et dans ce but il les invite individuellement à venir prendre la traditionnelle tasse de thé chez lui.

Mr. Chips est entré vivant dans la légende . . .

Dans la longue galerie des « masters » que je viens d'évoquer, Mr. Chips occupe sans doute une place à part. De nombreux critiques et lecteurs sceptiques se sont même demandé si un « master » de la trempe d'un Mr. Chips a jamais pu exister dans le monde des pédagogues, si imparfait entre tous. Beaucoup d'entre eux trouvent cette histoire « abjectly sentimental ». En tout cas, ce rare satisfait de la profession se distingue énormément des « teachers », dont parle « Balaam » (« l'homme aux yeux ouverts ») dans son livre « Chalk in My Hair », qui a soulevé pas mal de poussière pédagogique depuis sa publication en 1953. A en croire cet auteur (dont le pseudonyme biblique cache d'ailleurs l'identité d'un pédagogue fort expérimenté), sur 50 « masters », 49 ont embrassé l'enseignement non par vocation, mais séduits par « la perspective alléchante de longues vacances » et par la « tranquillité » qu'ils espèrent y trouver. Au sujet de son propre cas « Balaam » déclare franchement : « J'enseigne pour vivre. . . je fais cette besogne pour me nourrir moi-même et ma famille, et pour aucune autre raison. Aucune voix intérieure n'est venue me crier à l'oreille dans le silence de la nuit pour me dire : « Tu es destiné à te faire professeur ! »

A son avis la plupart de ses collègues, les bons aussi bien que les mauvais, voudraient, à l'instar de Mr. Gillie, « se sauver de cette galère, si seulement . . . » Mais pour beaucoup d'entre eux il n'y a plus d'échappatoire. Tout ce qui leur reste à faire c'est de se précipiter chaque vendredi sur les « Offres d'emplois » du « Times Educational Supplement », dans l'espoir chimérique d'y découvrir une position plus lucrative et moins abrutissante, dans une meilleure école . . .

Pourrait-on imaginer deux pédagogues plus dissemblables, vivant dans deux mondes plus diamétralement opposés que le vieux Mr. Chips et ce « schoolmaster » (cité dans « Chalk in My Hair ») qui, à la veille de son soixantième anniversaire, va annoncer à son directeur qu'il est sur le point de prendre sa retraite ? « Mon Dieu ! » dit le directeur, « je ne savais pas que vous alliez partir déjà. Depuis combien de temps y avez-vous déjà songé ? » Et le « schoolmaster » de répondre avec un sourire rêveur : « Depuis quarante ans déjà. »

Arny NIMAX.

MARCEL ENGEL

VON GUTEN UND BÖSEN MAGISTERN

Die Lebenskunst — wie überhaupt jede Kunst — wird übertragen durch einen Akt der Einweihung, der sich vollzieht zwischen Meister und Schüler. Auf Lehrmeisterschaft beruht jede Erziehung. Und wenn die Literatur wirklich ein wahres Spiegelbild unserer geistigen Lebensäußerungen sein soll, so muß sich in ihr deutlich ein Erziehungsgedanke aufweisen lassen. Es ist durchaus berechtigt, daß man die großen Dichter, Homer, Vergil, Dante, Goethe, als die vorzüglichsten Menschenerzieher ansieht. Der Bildungsroman, von Wolframs Parzival über Goethes Wilhelm Meister und Gottfried Kellers Grünen Heinrich bis zu Hermann Hesses Glasperlenspiel und Thomas Manns Doktor Faustus, stellt geradezu in der deutschen Literatur eine der vornehmsten Gattungen dar.

In dem Werk eines großen Dichters weht irgendwie die Luft der Schule, die er durchlaufen hat. Liegt nicht über jeder Seite Lessings der streng nüchterne, heilsame, rechtlich fromme Geruch einer Pastorsstube des 18. Jahrhunderts? In Goethes Dichtung atmet der freie, ungezwungene Geist eines Menschen, der mit Lust und frohen Sinnen, von der Fuchtel befreit, im vielfältigen Buch der Welt und der Natur herum-schmarutzte. Ungehemmter Bildungsdrang aus innerstem Antrieb: wäre das nicht die beste Losung für eine vorbildliche Erziehung? Ein Duft aus dem Tübinger Stift, gemischt aus der Heiterkeit der schwäbischen Landschaft, aus Jugendseligkeit und antiker Schwärmerei, umschwebt noch die traurigsten Verse von Hölderlin und Mörike. Die Atmosphäre des guten humanistischen Gymnasiums prägt stark die Leistung Hofmannsthals und Carossas.

Bis ins neunzehnte Jahrhundert hinein herrscht in der deutschen Literatur Pastoren- und Rektorenluft. Noch Gerhart Hauptmann läßt in seinen Dramen immer wieder Pastoren auftreten, die den Kulturanspruch des traditionellen Bürgertums vertreten. Von Jean Pauls Titan bis zu Raabes Horacker bleibt die Vordringlichkeit des Erziehungsgedankens bestehen. Aber das Lehrmeisteramt bekommt immer mehr einen Stich ins Verschrobene, es verliert sich gänzlich in eine abseitig-sonderliche,

kleinstädtisch-idyllische Umwelt. Besonders die Romantiker haben eine Vorliebe für schrullige Magister und verkappte Genies, die skurril lächelnd oder gespensterhaft durch die Geschichten huschen und so nebenbei mit demütiger Lässigkeit dem Lehrberuf obliegen.

Der deutschen Magisterschaft hat es von jeher an Welt gemangelt. Sie stand immer abseits von der tonangebenden Gesellschaft. Es hat zu keiner Zeit, wie in Frankreich, eine *république des professeurs* gegeben. Aus diesem soziologischen Umstand erklären sich manche Verstiegenheiten, Nöte und Gefahren, die der österreichische Historiker Friedrich Heer anrührt, wenn er über Nietzsche schreibt: « Hinter dem Aufschrei des Pastorensohnes Nietzsche verbirgt sich das Leid von Generationen, von unzähligen verstummten, auch freiwillig verstummten Mündern und Herzen, die zu keiner gültigen, lösenden, befreienden Begegnung mit der ganzen Wirklichkeit in einer strahlkräftigen christlichen Existenz kamen. »

So ist es auch leicht verständlich, daß die Jugendbildner, die im alten Deutschland ohne soziale Rangeltung, ohne gesellschaftliches Rückgrat leben mußten, eine leichte Beute für den Machtanspruch des preußischen Staates wurden. Es entstand der üble Typus des beamteten, besoldeten, hierarchisch streng gegliederten, dünnköpfigen Oberlehrers mit seinem gleisnerischen Kulturüberzug, seinen staatsbürgerlichen Ansprüchen und seinem dumm gefährlichen *Dulce et decorum est pro patria mori*. In den engen Maschen der Bildungsvorschriften verfangen sich die Träumer und Eigenständigen. Schwere Mißhelligkeiten entstanden bei Schülern und Lehrern. Viele Schriftsteller dieser Zeit behandeln Erziehungskonflikte, so Hermann Hesse (*Unterm Rad*), Emil Strauß (*Freund Hein*), Ernst Wiechert (*Geschichte eines Knaben*), Friedrich Torberg (*Der Schüler Gerber hat absolviert*), Arnold Ulitz (zahlreiche Schülernovellen), Robert Musil (*Verwirrungen des Zöglings Törlek*). Für manche Knaben gilt das Erlebnis und die Klage Rilkes:

Da rinnt der Schule lange Angst und Zeit
mit Warten hin, mit lauter dumpfen Dingen.

Belfernde Anklage gegen die Schultyranei und erbarungslose Verurteilung der bürgerlich wilhelminischen Hohlheit bestimmen den Ton in Heinrich Manns « *Professor Unrat* ». Manche Schriftsteller haben ihre Schulerinnerungen geschrieben. Wenn auch der Ton gemäßigter ist, so herrscht doch oft kühler Groll und Enttäuschung vor. Ernst Wiechert, der selber Studienrat gewesen ist, macht in seinen autobiographischen Büchern ausgiebige Beanstandungen am Geiste der preußischen

Bildungsstätten. Carossa, in seinen Erinnerungsbüchern, übt wohlwollende Nachsicht gegen seine Lehrer, wohl weil die Luft in den süddeutschen Gymnasien humaner und milder war. Während Ernst Jünger vom Schulekel nach Afrika getrieben wird, verarbeitet der jüngere Bruder Friedrich Georg in kühler Distanziertheit seine Schulerlebnisse in den «Grünen Zweigen».

Die in den Schulzwang eingepreßte Jugend, das ist in Erzählung und Drama ein beliebtes Thema, das von den Nachfahren des Naturalismus bis zu den Expressionisten reichlich abgehandelt wurde. So ist von Max Dreyer zu nennen «Der Probekandidat», «Das Gymnasium von St. Jürgen». Otto Ernst schrieb «Flachsmann als Erzieher», «Asmus Semper». Jeweils auf dem düsteren Hintergrund eines Weltkrieges, des ersten und des zweiten, läßt Max Brod die Lebensentscheidungen junger Prager Gymnasiasten aufleuchten in den zwei Romanen «Stefan Rott» und «Beinahe ein Vorzugsschüler». Carl Busse hat einige Lehrertypen kräftig gezeichnet, den ostmärkischen Gymnasialdirektor im «Gymnasium von Lengowo», den Naturkundelehrer aus der «Letzten Stunde». Frank Thieß (Das Tor zur Welt) und Jakob Schaffner (Johannes) fesselte vor allem das Problem des Jugendlichen, der den Schritt in die unbekannte Welt zu tun zögert.

Eine andere Gruppe vorwiegend süddeutscher Dichter begegnet der Schulwelt heiter bejahend und poetisch versponnen. Sie kommt aus der duldsamen Gemächlichkeit des deutschen Realismus und geht aus von Stifter, Raabe, Keller, Fontane (Frau Jenny Treibel). Dahin gehören «Ein kleiner Roman» von Ebner-Eschenbach, «Die alte Gouvernante» aus Heinrich Seidels «Vorstadtgeschichten», «Grimbarts Haus» von Paul Alverdes. In einen innigen Erinnerungszauber getaucht sind die Lebensbücher von Hans Carossa, «Aus meiner Studienzeit» von Heinrich Hansjakob, manche Stücke aus den «Gedenkblättern» und der «Späten Prosa» von Hermann Hesse. Dieser eher idyllischen Tradition hat sich dann der Film, sentimentalisch vereinfachend und romantisch aufputzend, bemächtigt, um von Zeit zu Zeit der juckenden Erinnerungswehmut des modernen Publikums einen Schülerfilm mit efeubewachsenen Glockentürmen, Lehrerkravallen und Primanerlieben zuzubereiten.

Eine weitere Richtung — es ist leicht gesellige Literatur — verschreibt sich entschieden der ulkig verschrobenen, lustigen Seite des Schullebens. Meister in diesem Genre sind Ludwig Thoma (Lausbubengeschichten), H. Spoerl (Feuerzangenbowle), Heimeran (Lehrer, die ich hatte), Erich Kästner (Das

fliegende Klassenzimmer), Wilhelm Schäfer (Fritz und Paul auf der höheren Bürgerschule), Wilhelm Speyer (Der Kampf der Tertia und Die goldene Horde).

Das Lehrerhandwerk, für sich betrachtet, ist seltener Gegenstand literarischer Darstellung geworden. « Das Probejahr » von Siegfried Berger gibt eine heitere Kandidatengeschichte in einer kleinstädtischen Mädchenschule, der Roman « Der Lehrer » von Gerhard Storz behandelt das Thema des Lehrberufes ausgiebiger und ernsthafter.

Literarische Zeugnisse über den Bildungsgang eines jungen Luxemburgers finden sich in Nikolaus Welters Erinnerungen « Im Werden und Wachsen » und in Batty Webers « Fenn Kass ». Die Jugendgeschichte dieser Autoren reicht so weit zurück, daß die abklärende Wirkung der Zeit sie bereits zu einer exemplarischen Deutlichkeit verfestigt hat.

Marcel ENGEL.

HANNO BUDDENBROOK UND DIE OBERLEHRER

Es bedurfte gewiß nicht der bösen Schulmeister, um den kleinen Hanno, Sohn des achtbaren Senators und Großkaufmanns Thomas Buddenbrook in Lübeck, einem frühen und in dieser Frühe durchaus natürlichen Tode zu überantworten. Dafür war ja schon gesorgt in den dunkeln Fügungen der Umstände, die, lange vor seinem Erscheinen auf dem Schauplatz des Lebens, ihm das Los der Untauglichkeit zuerteilt hatten. Wer wie dieser Hanno ohne jede Waffen sich vor den Feind gestellt sieht, der verzichtet von vornherein auf den Widerstand gegen alles, was ihn trifft, auch gegen die Schule und ihre Lehrer. — Nein, es ist nicht ihre Schuld, daß dieser Junge früh verging, und man kann mit Sicherheit annehmen, daß er auch vor weniger harten Schulmeistern kapituliert hätte. Ein poetischer Faulenzer, ein improvisierender Künstler, eines der blassen Gewächse, die vom Rauschen des Meeres und den Akkorden Wagnerscher Tristanschwermet zehren können, nicht aber von staubiger Schulluft und kalter Kathedervernunft.

Ach, aber es war sein böses Geschick, daß er, der Wehrlose, in das Getriebe einer Schulwirtschaft geriet, die ohne höchste Wehrhaftigkeit einfach nicht zu bestehen war. Darf man dem Erzähler Thomas Mann glauben, so gab es einmal, in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts, eine Spezies Lehrer, die so hart, so unerbittlich, so sehr jedes menschlichen Einsehens und Erbarmens bar waren, daß man sie zu den Schicksalsmächten rechnen muß oder zu den furchtbaren Umständen des Zufalls, die, aller Gerechtigkeit zum Hohn, ihre Schläge nach Laune und Willkür berechnen und austeilen.

O, sie sahen ganz und gar nicht aus wie erhabene Schicksalsgestalten der antiken Tragödie, diese Lehrer! Vielmehr umgab sie die Anrühigkeit kleinbürgerlicher Verkümmern und widerlicher Devotion vor der Autorität. Man konnte sich leicht denken, daß sie außerhalb der Schulwände ein sehr unrühmliches Dasein führten; einige, so hieß es, gehörten zu den Suitiers und Lebemännern der Stadt, andere vergruben sich in ihrer Behausung in irgend ein obskures und armseliges Sam-

meln, aus dem sie, wie Maulwürfe, nur ab und zu ans Tageslicht krochen, um den Weg zur Schule im fahlen Morgenlicht zu gehen.

Aber es war so, daß man innerhalb der Schulwände zu ungeahnter Autorität emporwuchs. Es war so, daß man in engen Beinkleidern einherschritt, mit einem unsaubern Vollbart, einem Spitzbauch und trichterförmigen Manschetten und dabei den kategorischen Imperativ des Philosophen Kant wie ein schreckenerregendes Kommando durch Säle und Korridore hallen ließ. Es war so, daß ein Männlein mit dünnem, ergrautem Haar, kurzichtigen Augen, kurzfingerigen Händen und einem Paar außerordentlich breiter und marmorblank gewichster Stiefel vom Pult aus Segen und Vernichtung. Glück und Verzweiflung nach Laune und Willkür über die Bänke austeilte. Man war der Stellvertreter Gottes, nein, man war der liebe Gott persönlich in der Gestalt des preußischen Oberlehrers.

Diese Schulmeister sind, in ihren Schrullen, nicht vergleichbar den gutmütigen Verdrehtheiten eines Bömmel oder Schnauz der idyllischen « Feuerzangenbowle ». Etwas bedrohlich Giftiges steckt in ihren Worten, etwas gefährlich Feindliches in ihrer ganzen Haltung, als sei es ihre Aufgabe, ja als seien sie überhaupt nur da, um andern Menschen das Leben zu versauern. Auch die mildereren unter ihnen scheinen in die giftige Lauge der Lächerlichkeit getaucht. — Kann man sich in der « Feuerzangenbowle », kann man sich überhaupt in einem andern Schülerroman die hochdramatische und tief bedrückende Stelle denken, da Hanno in Todesnot darauf wartet, daß, einem Todesurteil gleich, sein Name vom Katheder herab ertönt, und daß es dann, auf sein Versagen hin, einen fürchterlichen Krach geben wird ? — Gewiß nicht.

Nun, wer aus gröberem Holze geschnitzt ist als Hanno, der tut sich um, wie er ohne allzu großen Schaden durch die Schuljahre kommen kann. Es gibt der Mittel ja viele, sich die Tyrannen, wenigstens vorübergehend, geneigt zu machen, und Thomas Mann berichtet von ihnen mit spitzbübischer Verschlagenheit. Man kann vor der Autorität in bebender Dienstfertigkeit ersterben. Man kann — glücklich, wem es gelingt —, sich vor ihr in die Dickfelligkeit des Lümmels eingraben; man kann — dreimal glücklich, wer es versteht —, sie hintergehen mit den heimlichen und doch so verbreiteten Usancen des Abschreibens, Herauslesens, Fälschens. Es kommt nur darauf an, daß es gelingt, « und wenn's gelingt, dann ist es auch verziehen »... Dann ist man vor der Autorität und vor den Mitschülern, und, ja auch vor sich selbst, der tüchtige Schüler, der etwas geleistet hat. Denn auf die äußere Leistung kommt es an.

Wem das Wagnis nicht gerät, der verfällt der Schande, von dem rücken die Banknachbarn ab, so wie man in den Geschäftskreisen der Handelsstadt Lübeck von jenen Unglückseligen abrückt, die sich, wegen ihrer Ungeschicklichkeit oder durch die Schuld des fatalen Zufalls bei ihren Kniffen und Praktiken erwischen lassen. Denn man ignoriert und verzeiht die Heimlichkeit, den offenen Skandal verzeiht man nicht.

Die Schule bei Thomas Mann : Eine Schule des Lebens, aber welch eine Schule ! Der Lehrer bei Thomas Mann : ein Stück blindwütigen Zufalls in der Gestalt des tobenden, bornierten, gehaßten und betrogenen Oberlehrers.

Ernest BILDORFF.

ERNEST BILDORFF
PROFESSOR FORSTER
ODER DER RITTER OHNE FURCHT UND TADEL

Die hehre Lichtgestalt über den düstern Dielen des Schulsaals. Blank den Schild und fest die Wehr. Einer der ganz wenigen, die über das Katheder hinaus in die Weite blicken, dorthin, wo Schillers Ideale winken, nicht mehr in Kantisch preußische Verbohrtheit eingeschnürt, sondern von der Grazie schöner Seelen umflossen. Ein Lehrer, den ich mir nicht leicht bei der Aufgabenkorrektur und noch weniger beim tüftelnden Punktegeben vorstellen kann. Das überläßt er gewiß den kleinen Geistern, und wenn ihm, denke ich, manchmal die hohe Obrigkeit aufsässig werden will und die Stirn bedenklich runzelt ob so mancher Fahrlässigkeiten im Dienste der Schule, dann zeigt er sein leises, nachsichtiges Lächeln, das aus der Tiefe einer überlegenen Seele kommt.

Ein Professor, der seine Schule zum Tribunal der Gerechtigkeit, der Wahrhaftigkeit, der Offenheit und der makellosen Menschlichkeit erhoben hat. Mit dem die Jungen wie eine geschlossene Masse Kreuzesfahrer durch dick und dünn gehen, wenn er irgendwo die Korruption, die infame Kabale aufgestöbert hat. Jovial und fidel am Stammtisch der Kollegen, schnell mit Horazischer Lebensweisheit bei der Hand, um goldenen Mosel zu durchwürzen. Lachend und trällernd, Schmetterlinge haschend, und, den Blumenstrauß am Hute, Gottes Garten fern durchstreifend. Doch groß und furchtbar wie Sankt Michael, der den Drachen erlegt, wenn er gegen die widerlichen Praktiken des Favoritismus loszieht. Vor keiner Autorität den Nacken beugend, sobald er in ihr den Wurm der Lüge erkannt hat.

Sein Tod ist sein letzter herrlichster Sieg. Der Sieg der Idee und des Ideals, für die er sein Leben hergab. An der Bahre stehen die trauernden Hinterbliebenen und heimlich, unsichtbar, doch in unverkennbarer, eindringlicher Gegenwart die großen Ahnen : Götz von Berlichingen, der Redliche, und Karl Moor, der edle Räuber, und Max Piccolomini, der Reine, Hehre, und Doktor Stockmann, der Volksfeind. Stehen in ewiger, unverrückbarer Gegenwart und nicken Beifall : So war's recht, so war's gut !

Professor Forster : Der Professor, wie er im Buche steht, im Heldenbuch Nikolaus Welters. Ein Held, jawohl, aber ein Professor . . . ?
Ernest BILDORFF.

L. BOLLENDORFF

DIE HUMANITÄT DER GÜTE

HANS CAROSSA SIEHT SEINE LEHRER

In dem autobiographischen Buche « Die Verwandlungen einer Jugend » hat Carossa jene Einflüsse dichterisch gestaltet, die bestimmend und formend auf das Wesen des heranwachsenden Knaben wirkten. Die Eltern, der strenge, als Arzt waltende Vater und die gütig unterweisende Mutter spielen dabei die Hauptrolle. Auch den Dichtern hat Carossa sehr viel zu verdanken.

Wie weit aber fühlt er sich der Schule und den Lehrern verpflichtet ? Carossa besuchte das klassische Gymnasium der bayrischen Stadt Landshut, zuerst als Schüler des staatlichen Internates; später nahm er Wohnung im Hause eines Professors. Ist die höhere Schule für Carossa die Formstätte der Persönlichkeit geworden ? Haben die Lehrer und Professoren die entscheidende Bedeutung für ihn gehabt, wie das viele Jugendliche behaupten dürfen ?

Carossa erzählt, daß er kein persönliches Verhältnis zu seinen Lehrern finden konnte, daß seine Versuche, das zu erreichen, schmachlich fehlschlügen, daß sein Verhalten mißverstanden wurde und zu seinen Ungunsten ausgelegt wurde. Lag das daran, daß er als Landjunge Schwierigkeiten hatte, sich an das neue Milieu anzupassen ? Oder war es sein scheuer und introvertierter Charakter, der ihn im rechten Augenblick nicht die richtigen Worte finden ließ ? Oder trug das Unverständnis der Vorgesetzten die Schuld ? Carossa scheint eher das letzte andeuten zu wollen. Allerdings wußte man damals noch nichts von den pädagogischen Methoden, welche die angewandte Jugendpsychologie seither zur Behandlung des jugendlichen Menschen geliefert hat. Und doch kann man sich nicht des Gedankens erwehren, daß mancher Lehrer es mit seiner Verantwortung zu leicht genommen habe, besonders beim Tadeln und Strafen. So kommt es, daß der Knabe irrtümlicherweise von der Schule verwiesen wird, ein Unrecht, das allerdings nach

einigen Wochen von der Schulleitung erkannt und wieder gut gemacht wurde.

Der Mangel an psychologischen Kenntnissen und an Einfühlung in das Seelenleben des Jugendlichen, den der Dichter feststellt, bewirkt, daß der heranwachsende Knabe, der fern vom Elternhaus lebt, die Probleme seines Alters allein lösen muß oder dabei höchstens auf die Hilfe älterer Kameraden zählen kann. Der Vorwurf Carossas an die Lehrer seiner Zeit darf nicht zu sehr ins Gewicht fallen, werden doch ähnliche Fehler falscher Behandlung auch heute noch gemacht, obschon die genauere Kenntnis der jugendlichen Seele dem modernen Lehrer seine schwere Aufgabe gewaltig erleichtert.

Als Haupterziehungsmittel wurde zu Carossas Zeiten — und heute ist es teilweise auch noch so — die Strafe verwandt. Aber der Knabe ist deswegen nicht gegen seine Professoren aufgebracht. Im Gegenteil, er sieht die Strafe als eine Sühne an, als ein rechtmäßiges Mittel, das darauf abzielt, die bestehenden Ordnungen und die gesetzmäßigen Einrichtungen der Schülerrepublik zu wahren. Auch führt die Strafstunde jedesmal zu tiefen Erkenntnissen und wirkt beschwichtigend und ausgleichend auf das erregte Gemüt. Vertreter der übergroßen Strenge ist außer dem Präfekten jener Anstaltsleiter, der das grüne Tischchen als Symbol seiner Autorität im Eßraum aufstellen ließ und so den Widerstand der Schüler direkt herausforderte. Auch er beging einen schweren psychologischen Fehler. « Er war mit dem Entschluß gekommen, gründlich Ordnung zu schaffen, das war löblich; aber er sagte es uns, und das war ein Fehler. »

Nur wenige Lehrer sind als Einzelpersönlichkeiten so stark hervorgetreten, daß sie das Wesen des jugendlichen Carossa besonders beeindruckt hätten. Aber als Gesamtheit wirkten sie desto stärker. Die Lehrer mußten tüchtig in ihrem Fach gewesen sein. Sie vermittelten den Schülern solides Wissen, alte Sprachen, Mathematik, die Verse der klassischen Dichter. Sie waren aber auch die Vertreter des klassischen Humanitätsideals von hohem und reinem Menschentum.

Instinktiv fühlte der Knabe, daß ihnen die innere Grundhaltung der Güte gemeinsam war. In der Güte sieht Carossa die erste Bedingung für jedes erfolgreiche erzieherische Wirken. Und wenn er von der gütigen und milden Art des neuen Direktors berichtet, der ohne Strenge alles erreicht, so gipfelt darin die Anschauung Carossas über das Ethos des Lehrers: Wie der Arzt ist der Lehrer zum Heilen und Helfen bestimmt. Diese Humanität der Güte hebt den Lehrer weit über den bloßen Wissensvermittler und macht aus ihm den verantwort-

lichen Erzieher und Former junger Menschen. Welcher Jugend-
erzieher wünschte nicht, daß seine Schüler ihm später dieselben
Tugenden nachrühmen !

Den Lehrern und der Schule hat Carossa das höchste Zeug-
nis im Schlußkapitel des Buches ausgestellt, dem er den Titel
« Turmbesteigung » gegeben hat. In dem Bekenntnis zur huma-
nistischen Bildungsform im Gegensatz zu den Bestrebungen, nur
das zu lehren, « was irgend Nutzen schafft », verteidigt Carossa
eindeutig die klassische Schule. « Laß die menschliche Gemein-
schaft nur noch aus Tageszweck und -emsigkeit bestehen, nimm
die großen Versonnenen aus dem Gedächtnis der Erde, zerbrich
den Ring der Eingeweihten, vernichte für immer die ewig neu
bildsamen Gesichte des Altertums, schließe jede Schule, die
dann und wann einen Jugendlichen zum Schauen und Ahnen
ermutigt, — was bleibt ? Bequemer wird man leben, ja, und
leichter, — o wie einem, dem man sein Blut nach und nach
abläßt, so leicht wird allen Menschen, — traumlos ist ihr
Schlaf, traumlos ihr Wachen, keiner merkt es, wie sein Auge
den uralt-schönen Tiefenglanz verliert und flach verglast. »

Was die moderne Pädagogik vom Erziehenden verlangt,
daß er in Güte und Geduld den Samen zu edlem Menschentum
in junge Seelen pflanze, das hat Carossa dichterisch geahnt,
und daß die Schule das auch bei ihm getan hatte, darum sagte
er ihr Dank.

L. BOLLENDORFF.

MARCEL ENGEL

DIREKTOR LUPINUS

Der heute 73jährige Naturdichter Wilhelm Lehmann lebte immer, wie sein Freund Oskar Loerke, in dichterischer Eigenwilligkeit abseits vom Zeitstrom. Beruflich hat er sein Auskommen gehabt als Gymnasiallehrer und hat seine Schulumwelt auch in verschiedenen Romanen und Erzählungen darzustellen versucht. « Weingott » schildert das Schicksal eines Geschichtsprofessors in einer kleinen Universitätsstadt. « Vogelfreier Joseph » behandelt die Probleme einer Erziehungsgesellschaft. Sein letzter Roman « Ruhm des Daseins », 1953 erschienen, ist geradezu ein erzählerisches Exerzitium über das Thema : Wie kann ein Mensch im zufälligen, zerbrechlichen Scheindasein das ursprüngliche, dauernde Dasein gewinnen ?

Da ist ein norddeutsches Gymnasium in einer kleinen Stadt am Meer, abgelegen und menschenfern, in einer seltsamen Unbezogenheit zur Welt. Dort wird es besonders sinnfällig, in welchem Maße die Schule eine willkürlich aufgebaute Apparatur ist, eine künstliche Welt, in der die alten Begriffe schola et vita unüberbrückbar bleiben. Auch die Lehrer sind gespensterhaft ohne Welt, ohne Lebensluft, sie sitzen wie Spinnen in einem geschlossenen Netz. Daran leidet besonders Asbahr, der stille Dichter, der manche Züge des Autors trägt. Er leidet an den Kollegen. Die « wurden alle satt am täglichen Tage, sie verstanden nicht das hohe Ungenügen, das allein das Genügen schützen kann. » Er müht sich um die Rechtfertigung seines Daseins. « Er müßte sich herausheben, um das Dasein, wo es verloren ging, als Gedicht wiederzufinden. » Wie der Leitgedanke seines Lebens schwebt ihm der Shakespeare-Spruch vor :

Happy is your grace
That can translate the stubbornness of fate
Into so quiet and so sweet a style.

Er gerät in arge Bedrängnis durch den neuen Direktor Lupinus. Mit großer Überheblichkeit, mit krankhaftem Ehrgeiz kommt dieser in das Provinznest und will dem eingeschlafenen Gymnasium neuen Auftrieb geben, einen frischen

Schwung. Aber es ist nur « armer Eifer, Schwung der verworrenen Banalität », wie Asbahr traurig feststellt. Tagtäglich muß er aber « die diktatorischen Gemeinplätze, das erziehungssüchtige Pathos des Direktors ertragen. » Er ist ihm ziemlich wehrlos ausgeliefert. « Es war, als wenn Lupinus mit einem Fluche geschlagen wäre, und Asbahr wollte ihn bedauern, daß er so sich blähen mußte, um sich bemerkbar zu machen. Aber sein Mitleid starb, denn der Grund der Welt empörte sich. » Und mit dem Weltgrund, der Schweigen ist und Hinnehmen, muß Asbahr in Eintracht leben, um bestehen zu können. Er gibt sich einer naturmystischen Freundschaft hin mit der Welt und dem Leben. Immer muß er Ja sagen können zur Welt und ausrufen : « Es ist, wie es ist ! Es ist gut, wie es ist. Die Welt läßt sich nicht mindern ! » Das klobige Bildungspharisäertum, die ruhelose Willenssucht, die hohlen, mit Pädagogik und Jugendpsychologie verklebten Phrasen des Direktors ängstigen Asbahr. « Wenn er den Schall der Schlagworte hörte, hastig Erworbenes ausgeschrien, fühlte er sich bedroht in seiner Überzeugung, daß nur dem Zarten die Welt sich hingibt, und er richtete sich feindlich auf gegen den Aberglauben, alles ließe sich mit Gewalt erraffen, alle Türen sprängen dem harten Willen auf. » Ihm geht es nur um « ehrliche Erfassung des Daseins. »

Eine unerwartete Hilfe erwächst Asbahr in dem bescheiden tüchtigen Aushilfslehrer Felfer. Im bürgerlichen Leben gescheitert, in der Schule mit herablassender Geringschätzung von den Kollegen geduldet, besitzt dieser Mann dennoch das, wonach Asbahr sucht : die Unverfälschtheit des Wesens, die selbstverständliche Verwurzelung im Leben, die dichte Wucherung im Dasein, die Gabe zu sein und zu leben wie eine Blume oder ein Baum, er besitzt schönste, beglückendste Naturhaftigkeit. In ihm herrscht « kein dunkler Drang und keine Entsagung . . . das bloße Dasein erfüllte ihn wie ein Ruhm. »

Diese drei Hauptgestalten heben sich heraus aus einem krausen Geranke von anekdotischen Nebenfiguren, die aus Kollegen, Schülern, Schülerinnen und Eltern bestehen. Es geht Rede von Examensnöten, kleinen Liebeshändeln, Intrigen, Schulfesten, Zwischenfällen. Und dazwischen immer wieder, den Erzählungsrahmen sprengend, blühende Naturschilderungen, bezaubernd wie Gedichte. Doch reicht dieser Schulroman weit über die Schule hinaus, er ist im eigentlichen Sinn der Ansatz zu einer Metaphysik der Naturlyrik.

Marcel ENGEL.

LÉOPOLD HOFFMANN

DIE SCHULE

ZERBRICHT DEN NATÜRLICHEN MENSCHEN

HERMANN HESSES ANSICHTEN ÜBER SCHULE UND LEHRER

Hermann Hesse war Schüler der Lateinschule in Göppingen, bestand danach ein Aufnahmeexamen an dem protestantischen-theologischen Seminar in Maulbronn, das er anschließend besuchte, dem er aber bald entlief. Seine Kontakte und Zusammenstöße mit der Schule, den Mitschülern und den Lehrern hat der Dichter uns teils objektiv, teils in poetischer Sicht (durchaus nicht in poetischer Verklärung) durch sein Werk vermittelt.

In seinen Jugendschriften reitet Hermann Hesse öfters scharfe Attacken gegen die Schulmethoden und gegen die Lehrer, die ihm die Freude am Leben und an der Wissenschaft vergällten. In « Peter Camenzind » spricht er von der « in der Schulstube verhockten Jugend ». « Unterm Rad » brandmarkt die Schule als Erziehungsanstalt für Langweiler und Duckmäuser.

Schule und Leben sieht Hesse in dauerndem Kampf einander gegenüber stehen. Das Schulgebäude selbst liegt abseits vom Treiben der Stadt, damit die jungen Leute vor dem « Anblick des tätigen Lebens » bewahrt bleiben. In der Schule werden obrigkeitlicherseits gebilligte Grundsätze und staatlich anerkannte Ideale in die Schüler gepflanzt, der natürliche Mensch wird zerbrochen, besiegt, gewaltsam eingeschränkt, damit er nicht zum « haltlos stürmenden Neuerer oder zum sinnenden Träumer » ausarte. Er soll zum nützlichen Mitglied der Gesellschaft erzogen werden, dies bedeutet in den Augen Hermann Hesses, daß er zum gefügigen Untertan umgebogen werden soll.

Die Schule ignoriert das Leben, welches draußen leuchtet und lockt, und stellt als höchstes Ideal hin, die erste Stelle in

Griechisch oder Latein oder Mathematik zu belegen. Stundenlang wird an ein paar griechischen Versen herumgedeutelt, so daß in den Schülern schließlich der Ekel gegen die antike Dichtung hochsteigt. Wenn sie versuchten, antiken Idealen entsprechend zu leben, würden sie von der Schule verwiesen.

Ganz besonders scheint die Mathematik es dem Dichter angetan zu haben. Er hegt einen regelrechten Haß gegen diese « Sphinx mit dem kühlen, bösen Blick », die ihn der Trostlosigkeit und der Verzweiflung überantwortet. Und dabei soll sie die Mission erfüllen, zu « klarem, nüchternem und erfolgreichem Denken » zu erziehen. — Das « anregende Auswendiglernen », das in der (protestantischen) Religionsstunde gefordert wird, gewinnt Hesse nur ein ironisches Lächeln ab. — Wenn ein Schüler Zuneigung zur Dichtung gewinnt, so geschieht dies nicht durch die Schule, sondern außerhalb, gleichsam trotz derselben.

Der junge Dichter Hermann Hesse beurteilt die Lehrer, Schulmeister oder Professoren (er gebraucht diese Titel, als seien es Synonyma) recht ungnädig. Nach seiner Auffassung versündigen sie sich an der Jugend mehr durch Unwissenheit, Gedankenlosigkeit, Überbewertung des Wertlosen und Unterschätzung wesentlicher Güter und Eigenschaften als durch Böswilligkeit. Ist ein Schüler besonders begabt, so « lacht ihre Seele vor Freude und Stolz », wenn sie feststellen, daß dessen Hand « weißer und stiller » wird. Nun suchen sie ihm jedes Spiel in der Natur zu verleiden und es als zeitvergeudendes Herumstreuen hinzustellen.

Sind begabte aber untertänige Schüler bei den Lehrern beliebt, so verfolgen sie geniale, eigenwillige, unruhige Klasselemente mit ihrem ganzen abgrundtiefen Haß. Sie haben ja die Mission, Biedermänner heranzubilden, daher ist ein jugendlicher Heißsporn, der unkonformistische Gedichte verfaßt, der den langweiligen Lernbetrieb nicht ungeschmälert über sich ergehen läßt, ihnen ein Greuel. Wenn es ihnen nicht gelingt, das stolze Bäumchen an der Wurzel zu knicken, so reißen sie es ganz einfach heraus. Für junge Genies ist kein Platz in der Schule.

Manche Lehrer sehen in den Schülern nur Nummern, keine Menschen. Erst als ein Schüler stirbt, merken sie, daß sie es eigentlich mit einem Wesen von Fleisch und Blut zu tun hatten, das Schmerz und Freude empfinden konnte wie sie.

Verpetzen, Spitzeldienst ist bei vielen Erziehern beliebt. Der Schüler Peter Camenzind bringt die Grundfesten der üblichen Erziehungsmethoden ins Wanken, als er einem feigen

kleinen Spitzel während der Schulstunde eine schallende Ohrfeige verabreicht.

Im Stift Maulbronn ist der junge Hans Giebenrath, der bedauernswerte « Held » des Romans « Unterm Rad », nicht nur während der Schulstunden den Lehrern ausgeliefert, auch im Internat ist er ihnen preisgegeben zur « feinen und sicheren Art der Brandmarkung ». Der Vorsteher, auch Ephorus genannt, ist ein recht eitler Herr, der keine Art von Widerspruch verträgt und nie einen Irrtum eingesteht. Es kann daher nicht wunder nehmen, wenn er aus übersteigertem Selbstgefühl heraus immer wieder hohltönende Worte über die « Entartung der Jugend » seinen Schutzbefohlenen an den Kopf schleudert.

Der alternde Dichter spricht in den Erzählungen des Buches « Späte Prosa » meist etwas versöhnlicher von seinen früheren Lehrern. Den einen liebte er wie einen Vater, dem andern wollte er die Führung seines Geistes ganz anvertrauen, denn dem bangen Ausgeliefertsein an den « so oft gefürchteten Scholarchen » wohnte « doch ein Strahl echten Lichtes, eine Ahnung echter Berufung, ein Anhauch echter Sublimierung » inne. Ohne Kritik erwähnt er, daß die Namen mancher Lehrer in dem Brief eines Mitschülers « mit preisender Liebe » genannt wurden.

Es wäre zu einfach, die schulischen Erfahrungen Hermann Hesses abzutun mit dem etwas billigen Hinweis, die deutschen Schulen litten in der Vergangenheit und vielleicht stellenweise noch in der Gegenwart an preußischen Drillmethoden, die den Eigentümlichkeiten der jugendlichen Psyche gar nicht Rechnung trügen. Sicherlich sind einige grobe pädagogische Schnitzer der Kasernenatmosphäre zuzuschreiben, die sich bis in die deutschen Schulstuben erstreckte. Doch behalten nicht manche bittere Anklagen des Dichters allgemeine Gültigkeit? Ist das alte Übel der Schule, das Verpetzen, etwa ausgestorben? — Ohne Zweifel ist eine gewisse Disziplin Voraussetzung für jeden Unterricht, sie darf jedoch nie wertvolle Initiativen der Schüler im Keime ersticken. Die Stille im Schulzimmer kann mit der Totenstille des Grabes verwandt sein, nicht mit der fruchtbaren Stille, welche hilft, Gedanken in jungen Menschen zur Reife zu bringen.

Genies haben es nicht leicht auf dieser Welt. Nicht nur die Schule hat einen schwierigen Stand ihnen gegenüber. Es müßten besondere Lehranstalten gegründet werden für die Genies. (Ich verstehe, daß der Leser lächelt und denkt, in einer solcher Schule würde eventuell ein geniales Chaos herrschen.) Doch Spaß beiseite. Sollten außerordentlich intelligenten Schülern, deren Begabung vielleicht einseitig ist, oder die

sich nicht so ohne weiteres in eine starre Disziplin einfügen, nicht auch bis zu einem gewissen Grade Aufenthalts- und Entfaltungsmöglichkeiten in unsern Schulen geboten werden? Mit kleinlicher Pedanterie kann man sie nicht gewinnen und formen. (Übrigens, mit kleinlicher Pedanterie soll nie eine quicklebendige Jugend geführt werden, grauer Trübsinn soll nicht die Jugendfreude sinnlos überschatten.)

Im Sinne Hermann Hesses wäre es, wenn selbstzufriedenen Tyrannen der Zutritt in die Schulsäle der ganzen Welt verwehrt würde. Er weiß wohl, daß die Jugend nicht ohne Fehler ist, daß Auswüchse beschnitten werden müssen, sonst bilden sie später Wucherungen an krüppelhaften Charakteren. Doch er verlangt nicht zu Unrecht, daß dies mit aufrichtiger Güte getan werde, mit Verständnis für den jungen Menschen seine Eigenarten und seine wertvollen Anlagen.

An schrulligen Käuzen und weltfremden Spitzwegfiguren, die in romantischen Schülererinnerungen von zweifelhaftem Glanz umwoben werden, hat die Schule auch kein Bedürfnis. Heute weniger denn je kann sie sich den Luxus leisten, am Rande des Weltgeschehens zu stehen.

Léopold HOFFMANN.

LE PROFESSEUR ET SON PATOIS

La langue maternelle que nous ont léguée nos ancêtres est un patois de paysans pauvres et d'artisans frugaux. C'est le franc-parler inoffensif de *bons féaux* que leurs Ardennes arides ont sagement abrités contre l'hérésie et la révolte. Il y a soixante-quinze ans à peine, dans leurs villages laborieux les écoles restaient fermées tout l'été, parce que les journaliers, chargés de l'instruction pendant l'hiver, trouvaient ailleurs une occupation plus lucrative. Il est vrai que depuis l'année mémorable de 1848 les bons bourgeois de la capitale, ceux de Diekirch et ceux d'Echternach, se sont habitués à coudoyer dans leurs estaminets « le professeur » auquel la loi garantira dorénavant un statut officiel, perfectionné et compliqué de décade en décade. Mais l'horizon étriqué et serein de la campagne austère étendue au pied de leurs murs, revêche aux brumes des spéculations hasardeuses, ne s'ouvrira guère aux problèmes intangibles d'une profession nouvelle dont les idéaux risquent de dévorer, en quelques semestres, le labeur de plusieurs générations d'ancêtres attachés à la glèbe. Le fils fourvoyé qui s'entêtera à se préparer dans les arcanes d'une université lointaine aux grades requis par les lois de 1857, 61, 74, se verra affubler de ce nom plein de dédain : *Wisefrësser*.

Avocat, médecin, professeur — ce seront longtemps chez nous (et ailleurs) les carrières universitaires classiques. Le patois déversera sur elles tout le dédain dont est capable le cœur simple et bien pensant : dressé à ne comprendre rien que ce qui se passe entre le soc de la charrue et le tranchant du couteau, il se plaira à bannir dans les bas-fonds d'une âme perverse ou derrière les grilles énigmatiques du confessionnal tout ce qu'on lui a fait ignorer pendant des siècles. S'il hésite visiblement à s'en prendre au médecin (dont il a besoin autant que du prêtre), il s'ingénie à insulter l'avocat — *d'Affekote kënnen léien, d'Judde bedréien, an der Deiwel wäerd s'all kréien* — et il s'amuse à couvrir de ridicule le professeur.

Si le premier volume du nouveau dictionnaire des patois luxembourgeois vous renseigne largement sur ce qu'on pense chez nous de l'avocat¹⁾, vous devez prendre patience avant d'apprendre un jour,

¹⁾ Luxemburger Wörterbuch vol. I, p. 15, sub *Affekot*. Cf. l'article *Dokter* p. 214.

dans le troisième volume probablement, ce que nos patois disent des professeurs. Il semble en effet que les doctes pédagogues du secondaire — qui sont en cause — soient décidés à prendre tout leur temps avant d'ouvrir enfin, aux esprits fatigués par l'attente, le dossier *Professor*. Car, hélas, le dictionnaire des patois luxembourgeois est l'œuvre réclamée, méditée, projetée, préparée, commencée par des professeurs, et Dieu sait si toute œuvre professorale est lente et pénible : signe de commodité ou de paresse pour les uns (*e Liewe wéi e Professor*, jadis : *wéi en Hond ounéi Fléi*), signe de prolixité compliquée pour les autres (*e riet ewéi e Professor*).

En attendant, un professeur (toujours eux !) qui n'a pas eu peur de faire de notre parler le centre de toutes ses recherches et de toutes ses aspirations, a pu achever le glossaire du patois d'Echternach²⁾. Les idiotismes qu'il a réunis, vous renseigneront suffisamment sur le rôle chétif que le patois assigne aux professeurs : il appelle *Professor voan der Duttaangst* l'ignorant infatué et peureux, et le rustre fanfaron et grossier il le nomme *Professor voan der Holzkoamer* (allieurs : *vun der Huwwelbänk*). Par dérision, le patois d'Echternach a imaginé, à côté du *Professor* normal, la variante *Profeesserchen* au vocalisme narquoisement allongé. En conférant à un mot d'emprunt relativement jeune le *-ee-tonique* à la fois grêle et strident qui est la caractéristique exclusive des vieux mots germaniques du terroir, il semble ricaner sans gêne d'une incompréhensible manie des anti-quailles qui caractérise cet humaniste moderne au milieu d'un troupeau éclairé de bourgeois — largement émancipés depuis le départ des moines médiévaux. Le pauvre pédagogue du vingtième siècle n'a-t-il pas accaparé la tradition, voire la maison des révérends pères d'antan ?

C'est ainsi que le professeur est entré dans notre « grande » littérature patoisante. Le goupil de Rodange, pour assurer plus de crédit aux récits qu'il invente effrontément, en appelle au vieux pivert de la capitale :

*Dat as de Spiecht, den ale
Professor, Philosoph,
Dee liest d'ägyptesch Schrëften
Gerad wéi däitsch erof.*

*All Altertëmmer kennt en
Sou nä as wéi säin Hutt,
As wéi séng Box, déi hien sech
Schuns zéngmol huet gebutt³⁾.*

²⁾ Isidore Comes : *Idiomatik der Echternacher Mundart* — dans : *Vierteljahrsbl. f. lux. Sprachwissenschaft*, fasc. 2 suiv.

³⁾ Michel Rodange : *Renert XII*, strophes 23-24.

Rodange, en caractérisant ainsi son ami Jean Engling (1801 à 1888), professeur de philosophie à l'Athénée et au Grand Séminaire, semble avoir donné le ton aux poètes, grands et petits, de notre patois. Une abondante production dramatique amusera désormais un public gaillard, venu pour rire devant les tréteaux des sapeurs-pompiers du village et des pêcheurs sportifs du faubourg, en lui illustrant en couleurs voyantes les travers combien traditionnels de la profession ⁴).

Notre littérature patoisante en est restée là. Les grands problèmes professionnels, sociaux, idéologiques qui se présentent inévitablement dans la vie de l'universitaire devenu pédagogue au beau milieu d'une communauté sage et mesquine, ne l'émeuvent point. Ils s'élaborent au-delà des horizons intellectuels du patois campagnard que tous, nous continuons à parler. Même Batty Weber qui a créé le personnage de Max Roller, professeur des beaux-arts ⁵), préfère noyer dans le burlesque des problèmes qui risqueraient de transcender le patois.

Et pourtant les professeurs n'ont jamais boudé leur langue maternelle. Fatalement, dans leurs propos quotidiens, ils farcisent le parler concrètement imagé de leurs mamans, des barbarismes savants que réclament les questions abstraites du métier : ils ne sont pas les seuls à être trop savants pour parler encore un idiole pur. L'école, qui est leur atelier, a vu éclore un argot professionnel — familier aux élèves comme aux maîtres ⁶): si le professeur gâte le patois malgré lui, il n'en contribue pas moins à l'enrichir, inconsciemment.

Consciemment, il y a plus de cent ans, il fut le premier à se pencher sur lui avec la circonspection méticuleuse du chercheur dûment préparé : pendant des générations, il en a patiemment élucidé les lois, déterminé les caractères, évalué les possibilités et sagement fixé les limites ⁷).

Consciemment enfin, il fut le premier à lui conférer la lourde dignité d'une langue littéraire. Le 4 septembre 1829, Antoine Meyer,

⁴) Le catalogue des éditions Worré-Mertens, 1955, énumère notamment les farces suivantes : *Den Här Professor as presséiert — D'grouss Botz am Här Professor séngem Héngerjuck — Den Tünnes als Professor — D'Indianer am Kolléisch zu Dénngenskiirch — Op der Sandweiler Universität — Den zerstreite (sic) Professor a säin Dinger Johann.*

⁵) *D'Wonner vu Spéissbech.*

⁶) Joseph Tockert : *Zur lux. Studenten-, Pennäler- und Schulsprache* — dans : *Annuaire Soc. Ling.* 1933, p. 19 suiv.

⁷) Cf. dans « *Un siècle de vie intellectuelle* » (éd. Journal des Prof. 1939) : Ernest Ludovicy — *La contribution de nos professeurs à l'étude de la linguistique*; Jean Feltes — *Les professeurs luxembourgeois et la phonétique.*

professeur d'algèbre, fait en titubant notre premier pas sur le Parnasse luxembourgeois⁸⁾. Hélas — pendant un quart de siècle, sa muse avec un égal plaisir claudiquera à travers les soirées vineuses et les nuits morbides, reniflera la puanteur des égouts et l'air limpide de la science pure : tantôt elle nous sert *E Fragment aus enger Tragedie mat dem Titel : D'Fatz*, tantôt elle nous fait vivre *En Abléck an engem Wiirtshaus zu Lëtzebuurg*, elle oppose *De Pater an d'Nonn* aussi bien que *De Schäissdreck an d'Goldmëck* — et s'échappent, par moments, à tant de promiscuité, se tord vainement la langue pour nous faire comprendre les disputes cabalisantes du plan et de l'espace (*D'Flächt an d'Déift*), voire du nombre e de Neper et du nombre π — que trois pages de commentaires algébriques n'arrivent pas à éclaircir linguistiquement.

Avouons-le : si c'est au seul professeur luxembourgeois que revient le mérite d'avoir amorcé et continué sans relâche l'étude scientifique d'un patois particulièrement riche en renseignements débordant nos frontières — c'est lui aussi qui est responsable, le premier en date, d'une surestimation présomptueuse des possibilités littéraires et du rôle culturel de notre parler national.

Consolons-nous : après tant de candeur et tant de suffisance, nous voyons à présent le professeur lui-même se charger de la rectification de notre « erreur capitale c'est-à-dire de croire qu'une langue créée par une race de paysans et d'artisans et adaptée à ses vues, ses idées, ses besoins, se prêterait d'emblée à d'audacieuses envolées poétiques » — et autres⁹⁾. Prêchant d'exemple, il reste au premier rang des producteurs de littérature patoisante; à l'écart de tant de déchets pieusement cajolés par un orgueil national incurable, il prépare les fondements d'une véritable poésie luxembourgeoise, modestement, dans l'enclos familial du monde qui est le nôtre :

*Eng Handvoll Haiser am Wisegronn
An e bloen Himmel voll Summersonn.*

*Den Hank aus rabbelt e Won op d'Gewan,
Eng Fouer Hëtzt an e schléifregt Gespan.*

*Enzwousch an de Gaasse ramouert de Schmatt,
Ma soss keen Toun, tèscht de Maure keen Tratt.*

⁸⁾ Antoine Meyer : *E Schrek ob de Lezeburger Parnassus*, Lux. 1829 — suivi par : *Jong vum Schrek ob de Lezeburger Parnassus*, Liège 1832 — *Luxemburger Gedichte und Fabeln*, Brux. 1845 — *Oilzege-Kläng*, Liège 1853. L'œuvre capitale de Meyer s'intitule toutefois : *Exposé élémentaire de la théorie des intégrales définies*, Brux. 1851.

⁹⁾ Marcel Reuland, dans « Un siècle de vie intellectuelle », p. 205.

*D'Hétzt ziddert laanscht d'Haiser, keen Hun dee kréit,
Keen Hauch, deen en Hallem um Flouer béit.*

*An dobausse stin d'Gaarwe, Kaascht u Kaascht,
Op de Bauer ze waarden, eng gëlle Laascht¹⁰).*

Robert BRUCH.

¹⁰) *Mëttesstonn*, de Marcel Reuland (Lesebuch 7./8. Schuljahr 1952, p. 249).

BIBLIOGRAPHIE

LE JOURNAL DES PROFESSEURS

1931-1955

Liste des collaborateurs.

En 1930, à l'occasion du 25^e anniversaire de l'Association des Professeurs, M. Félix Heuertz a publié dans notre Journal la liste des collaborateurs de 1909 à 1930. Nous continuons ici ce travail. *)

AREND Alphonse :

1. L'éducation physique. 1935.
2. . . . sed vitae. 1937.
3. Quels textes faut-il expliquer ? 1938.
4. Le français par le latin, oui.
Le latin par le français, pourquoi pas ? 1938.
5. Des professeurs parlent de leur vocation. 1939.
6. Anomalies, 1948.
7. Monsieur le Ministre. 1949.
8. La littérature française, littérature universaliste. 1952.
9. L'écrivain et le professeur. 1955.
10. Quelques aspects de notre métier. 1955.

*) ne sont pas cités : les sujets des dissertations d'examen, les chroniques non signées, les listes des distinctions honorifiques.

BECKER CHARLES :

Nic. Palgen †. 1931.

BEFFORT Anne :

1. L'examen de passage. 1932.
2. Sur l'éducation des jeunes filles. 1935.
3. La classe de lycée vue par le professeur. 1937.
4. La correction des devoirs. 1949.

BIERMANN Pierre :

Der luxemburger Gymnasiast und das nationale Erleben. 1937.

BISDORFF Ernest :

1. Die deutsche Lyrik und das deutsche Drama. 1939.
2. Die Kunstbetrachtung im Deutschunterricht. 1940.
3. L'éducation esthétique. 1948.
4. Note de la rédaction. 1949.
5. Der Deutschunterricht nach dem Kriege. 1949.
6. Réflexions à bâtons rompus. 1950.
7. Nikolaus Welter †. 1952.
8. Journal des Professeurs.
Notizen und Glossen. 1955.
9. Professor Forster oder der Ritter ohne Furcht und
Tadel. 1955.
10. Hanno Buddenbrook und die Oberlehrer. 1955.

BISDORFF Joseph :

Réflexions sur une réforme de l'enseignement de la géométrie. 1949.

BISDORFF Th. :

Réponse à une enquête sur l'enseignement secondaire et la vie publique. 1936.

BOLLENDORF Léon :

1. Schule und Freizeitgestaltung. 1952.
2. Nécessité de l'orientation scolaire. 1954.
3. Die Humanität der Güte. Hans Carossa sieht seine Lehrer. 1955.

BOURG Tony :

1. Plainte contre les manuels d'histoire. 1948.
2. L'aide aux élèves indigents et méritants. 1949.

3. Propos numérotés. 1950.
4. L'origine sociale des élèves de nos Cours Supérieurs. 1950.
5. Jean-Pierre Franck †. 1952.
6. Constatations et suggestions. 1954.
7. Au fil de l'histoire. Des « Déracinés » aux « Chemins de la Liberté ». 1955.
8. Quelques aspects de notre métier. 1955.
9. Le Journal des Professeurs (1931-1955) Liste des collaborateurs. 1955.

BRAUNSHAUSEN Nicolas :

1. L'éducation dans l'enseignement secondaire. 1935.
2. L'éducation de la société par la société. 1936.
3. L'élève vu par le maître. 1937.
4. La formation des professeurs. 1938.
5. Un siècle de philosophie à l'Athénée. 1939.
6. De 1924—1928. 1948.
7. Sous le signe du pragmatisme. 1955.

BRUCH Robert :

1. Vom klassischen Sprachunterricht. 1949.
2. La linguistique et l'enseignement des langues. 1950.
3. La dignité de l'universitaire. 1953.
4. « Deutsche Spracherziehung » — oder Sprachunterricht für Luxemburger ? 1954.
5. Le professeur et son patois. 1955.

COMES Isidore :

Zwee Joer Stage. 1955.

DELLERÉ Michel :

1. Nos martyrs : Alphonse Schmit. 1948.
2. Charles Becker †. 1953.
3. Le professeur Michel Reuland †. 1955.

DHUR Aloyse :

Student und Religion. 1937.

ELCHEROTH Pierre :

1. Schülerbibliothek und Religionsunterricht. 1938.
2. Das theologische Schriftum seit 1839. 1939.
3. Albert Kasel †. 1952.

ENGEL Marcel :

1. Nos martyrs : Jean-Pierre Jacoby. 1948.
2. Le grec en disgrâce. 1949.
3. Propos numérotés. 1950.
4. Das Luxemburgische in den Mittelschulen. 1950.
5. Das Luxemburgische zum zweiten Mal. 1953.
6. Dreizehnlinden (Über Schullektüre). 1954.
7. Von guten und bösen Magistern. 1955.
8. Direktor Lupinus. 1955.
9. Le Journal des Professeurs (1931-1955) Liste des collaborateurs. 1955.

ENNESCH Carmen :

Souvenirs de lycée. 1955.

ERPELDING Jean-Pierre :

1. Jugenderleben. 1937.
2. Eine Erinnerung aus meiner Studienzeit. 1955.

ESCH Mathias :

Une voix d'outre-tombe. 1935.

FELTES Jean :

1. Antwort an Herrn Gilson. 1931.
2. Le Congrès de Londres. 1933.
3. Pour une revision de la loi de 1913. 1934.
4. Der Gentleman als Erziehungsideal. 1935.
5. Die englischen Mittelschulen und das öffentliche Leben. 1936.
6. Austernspende (A. Panzini, Deutsch von J. F.). 1937.
7. La phonétique au Grand-Duché de Luxembourg. 1938.
8. Des professeurs parlent de leur vocation. 1939.
9. Les professeurs luxembourgeois et la phonétique. 1939.
10. Sélectionner. 1949.
11. André Thyès †. 1952.
12. Martin Karp †. 1953.
13. Nicolas Wolter †. 1955.

FOOS Alphonse :

1. Der Anteil des luxemburgischen Professorenkorps am musikalischen Leben. 1939.
2. Musik und Deutschunterricht in den luxemburgischen Mittelschulen. 1940.

FRIEDEN Pierre :

1. Revues internationales. 1932.
2. Alain pédagogue. 1933.
3. Préface. 1935.
4. La fin d'une illusion. 1935.
5. Humbles essais. 1935.
6. L'ennemi de l'autorité. 1935.
7. Conclusions et suggestions. 1935.
8. La mission éducative du professeur d'enseignement secondaire. 1935.
9. Introduction. 1936.
10. L'Etat éducateur. 1936.
11. Le Congrès d'Oxford. 1936.
12. Admission aux écoles secondaires (rapport). 1936.
13. Jos. Wirth †. 1936.
14. Explication (préface). 1937.
15. L'origine sociale de nos élèves. 1937.
16. Les jeunes et la politique. 1937.
17. L'ère des réformes (préface). 1938.
18. Nos bibliothèques scolaires. 1938.
19. La fête nationale. 1938.
20. Distribution de prix. 1938.
21. Le visage de nos diplômés. 1938.
22. Une lacune. 1938.
23. Le médecin au collège. 1938.
24. Préface. 1939.
25. L'activité internationale de nos professeurs. 1939.
26. Des professeurs parlent de leur vocation. 1939.
27. Introduction. 1940.
28. Bilan 1934—1940. 1940.
29. Le testament d'un président. 1940.
30. De 1934—1944. 1948.
31. Angoisses. 1948.
32. L'esprit des réformes. 1949.
33. Etoile et boussole. 1950.
34. L'utilisation pédagogique et politique d'une utopie. 1952.
35. Une décade et plus (1934—1945). 1955.

GERARD Marcel :

Le rapport et l'exposé en II°. 1952.

GILSON Willy :

Lettre ouverte à M. Jean Feltes. 1931.

GLODEN Albert :

1. A l'Observatoire Astronomique d'Uccle. 1931.
2. Les mathématiques et la physique au Grand-Duché de Luxembourg de 1839—1939. 1939.

GCEDERT Albert :

1. Pitié pour les jeunes. 1948.
2. Lecture personnelle et bibliothèques scolaires. 1949.
3. Qui trop embrasse. 1950.

GCEDERT Joseph :

Faut-il brûler les livres d'histoire ? 1950.

GRECHEN, D^r M. :

Math. de Waha, Ch. Mullendorff,
Aus der Vergangenheit der Oberkurse. 1939.

GREGOIRE Pierre :

C. S. 1929. 1955.

HANSEN Joseph :

1. Les classiques et les modernes devant le tribunal de la pédagogie. (1932.)
2. Les humanités et la hantise du passé. 1938.
3. Martin d'Huart. 1939.
4. La contribution de nos professeurs aux études littéraires françaises. 1939.

HEINEN Pierre :

Der Friedensgedanke im Deutschunterricht. 1952.

HENCKES Paul :

Die wahrhaftige Geschichte von den drei Wünschen. 1955.

HESS Joseph :

1. Unsere gefährdeten Industrieschulen. 1932.
2. Fälle. 1935.
3. Des professeurs parlent de leur vocation. 1939.
4. Der Anteil der Professoren an der Luxemburger Volkskunde. 1939.
5. La tâche hebdomadaire des élèves. 1948.
6. Joseph Tockert †. 1950.

7. Rapport sur la réunion du Bureau de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues vivantes à Paris. 1952.
8. Eine Ich-bezogene Stellungnahme, kaum erträglich. 1955.

HEUERTZ Félix :

1. Zoologie et botanique, sciences biologiques et l'enseignement supérieur et moyen. 1939.
2. De 1918—1924. 1948.

HEUERTZ Marcel :

Un siècle de géologie. 1939.

HIRSCH Joseph :

1. Nos martyrs : Lucien Bentz. 1948.
2. Propos sur le français dans nos classes supérieures. 1949.
3. Jean-François Schmit †. 1954.

HOFFMANN Léopold :

1. Im « Buitenhuis » eines holländischen Lycée. 1950.
2. Anthologien Luxemburger Dichtung. 1952.
3. Das Studium unserer Professoren. 1953.
4. « Die Schule zerbricht den natürlichen Menschen. » Hermann Hesses Ansichten über Schule und Leben. 1955.

KIEFFER Lucien :

1. La géométrie descriptive en II^e. 1950.
2. La rédaction mathématique. 1952.

KINNEN Edouard :

La doctrine chrétienne au service de la compréhension internationale. 1952.

KNEPPER Aimé :

Le sport, facteur de la fraternité mondiale. 1952.

KOCH Henri :

Universalgeschichte und Nationalgeschichte. 1938.

KRATZENBERG Damien :

Zeitenwende ? 1935.

KRIER Alphonse :

Gymnastique : 4. 1938.

LACAF Joseph

1. Pierre Mailliet † 1932.
2. Professeur et éducateur ? 1935.
3. Souvenirs et réflexions. 1939.

LAMESCH Marcel :

1. Les arts plastiques au cours de français. 1940.
2. Exercices pratiques de composition française. 1953.

LANG Charles :

1. Le normalien. 1937.
2. Nos martyrs : Nicolas Simmer. 1948.

LUDOVICY Ernest :

1. Une réaction nécessaire. 1935.
2. Nos classes. 1937.
3. Quelques réflexions sur les humanités classiques. 1938.
4. La lecture française. 1938.
5. Des professeurs parlent de leur vocation. 1939.
6. La contribution de nos professeurs à l'étude de la linguistique. 1939.
7. Les arts plastiques au cours de français. 1940.
8. La génération nouvelle. 1948.
9. La formation de l'esprit par les langues modernes. 1949.
10. Sur l'examen d'admission. 1950.
11. Priam aux pieds d'Achille. 1952.
12. Chez les professeurs de langues vivantes. 1952.
13. Pour plus de liberté. 1953.
14. Joseph Hansen †. 1953.
15. Chez les professeurs de langues vivantes. 1953.
16. Les directives méthodologiques de nos programmes. 1954.
17. A la Fédération Internationale des Professeurs de langues vivantes. 1955.

MAJERUS Nicolas :

Der moderne Religionsunterricht. 1938.

MANTERNACH Jean-Pierre :

1. Cinéma et radio d'enseignement. 1936.
2. Le film au service de la méthodologie, des sciences naturelles, physiques et chimiques dans l'enseignement secondaire. 1938.
3. Physique et physiciens dans l'enseignement secondaire de 1838 à 1938. 1939.

MARGUE Nicolas :

1. Le Congrès de Bruxelles. 1931.
2. Le Congrès de Paris. 1932.
3. Nécrologie. 1932.
4. Ein Wort der Selbstbesinnung. 1933.
5. Le Congrès de Riga. 1934.
6. Pour une revision de la loi de 1913. 1934.
7. Réponse à une enquête sur l'enseignement secondaire et la vie publique. 1936.
8. Jeunesse dorée. 1937.
9. La base commune. 1938.
10. Récolte d'un siècle. 1939.
11. De 1928—1934. 1948.
12. Pouvoir, fonction, mission. 1950.
13. Impressions du Congrès de la Fipeso. 1952.
14. Souvenirs et espoirs. 1955.

MARGUE Paul :

La compréhension internationale et l'enseignement de l'histoire. 1952.

MARX Emile :

Meine Deutschlehrer. 1955.

METZLER Marie :

Jacques Nøesen †. 1952.

MEYERS Alphonse :

Robert Mohrmann †. 1954.

MEYERS Joseph :

Das historische Denken bei unsern Schülern. 1937.

MICHELIS Marcel :

Réflexions sur l'enseignement des mathématiques au cycle inférieur des lycées de jeunes filles. 1952.

MOLITOR Ben :

1. Le régent de classe. 1949.
2. Je les aime comme ils sont. 1950.
3. Joseph Schmitz †. 1952.
4. Notre ami Nicolas Winter †. 1954.

MULLER Jean :

1. La Croix-Rouge de la Jeunesse dans les écoles secondaires. 1949.
2. Le problème de l'éducation dans nos écoles moyennes. 1953.
3. J.-P. Manternach †. 1953.

MULLER Pierre-Joseph :

1. Groupement de travail des professeurs d'anglais du Grand-Duché. 1933.
2. Jugendherbergen und neuere Sprachen. 1936.
3. Der English room. 1936.
4. Unsere Gymnasiasten und der englische Kulturkreis. 1937.
5. Politische und organisatorische Arbeit. 1939.
6. Die Verwendung von künstlerischem Bildmaterial im Unterricht des Englischen. 1940.

NIMAX Arnould :

1. John Bull va à l'Ecole. 1950.
2. Le « master » dans la littérature contemporaine. 1955.

NOPPENEY Marcel :

Souvenirs de lycée. 1955.

NOTHUMB Albert :

1. Denis Pletschette †. 1937.
2. La contribution de nos professeurs à l'art luxembourgeois. 1939.

OSTER Auguste :

Die körperliche Erziehung unserer Lyzeistinnen. 1935.

PALGEN Paul :

A cheval sur deux siècles. 1955.

PEMMERS Tony :

René Engelmann. 1939.

PIER Emile :

L'éducation générale et libérale dans les collèges américains. 1952.

PROBST Edouard :

1. Lycéens français, lycéens luxembourgeois. 1937.
2. L'histoire militaire, ferment du nationalisme ? 1949.

REDING Marcel :

Kasernierte Existenz. 1955.

REULAND Marcel :

1. La contribution de nos professeurs à la littérature luxembourgeoise depuis 1839. 1939.
2. Le théâtre au lycée. 1950.
3. D'Studentemusek. 1955.
5. Wann d'Gedanke rem hannescht an d'Schoulzäit gin. 1955.

REUTER Edmond :

1. Quelques principes de l'Unesco et la lecture des auteurs français de notre programme. 1952.
2. Pour le français comme langue auxiliaire dans l'enseignement de la Bible. 1953.
3. Une structure plus hardie du secondaire. 1954.
4. Réponse à une réponse. 1954.

ROBERT J.-P. :

Réponse à une enquête sur l'enseignement secondaire et la vie publique. 1936.

SCHAAF René :

1. La Fédération internationale des professeurs de langues vivantes. 1936.
2. Privatlektüre und Schülerbibliothek im englischen Unterricht. 1938.
3. Le Congrès de Copenhague. 1940.
4. Activité de l'Association 1939—40. 1940.
5. Education for international understanding in the English course. 1952.

SCHAUS Emile :

1. Schülertypen unserer Zeit. 1937.
2. Die Reform der Schülerbibliotheken. 1938.
3. Das Buch der Schülerbibliothek. 1938.
4. Die Schülerbibliothek im Deutschunterricht. 1938.
5. Des professeurs parlent de leur vocation. 1939.

6. Professoren schreiben deutsche Prosa. 1939.
7. Sur l'orientation professionnelle au Lycée classique et à l'École normale. 1950.

SCHLEIMER Paul :

Le sport scolaire. 1948.

SCHLIM Eugène :

1. Dissertations de programme et d'examen pratique. 1937.
2. Emile Kowalsky. 1939.

SCHMOLL Pierre :

Réponse à une enquête sur l'enseignement secondaire et la vie publique. 1936.

SOLD Pierre :

Pour une revision de la loi de 1913. 1934.

SPRUNCK Alphonse :

1. Le rôle de nos professeurs dans les recherches sur notre histoire nationale. 1939.
2. Défense de l'histoire. 1950.
3. Nicolas Didier †. 1952.

STEIN Jean-Pierre :

1. Internationale Pädagogik. 1933.
2. Neueste Literatur zur internationalen Pädagogik. 1934.
3. Internationales Erziehungswesen. 1935.
4. Pédagogie internationale. 1936.
5. Das pädagogische Schrifttum. 1939.

STUMPER Robert :

Réponse à une enquête sur l'enseignement secondaire et la vie publique. 1936.

THIBEAU André-Paul :

1. Pour une revision de la loi de 1913. 1934.
2. Histoire de la direction de l'enseignement secondaire. 1939.
3. A nos membres. 1948.
4. Les problèmes d'après-guerre (1945—1950). 1955.

THILL Henri :

1. Où en est l'enseignement de la physique. 1949.
2. Le Congrès de Copenhague. 1953.
3. Le Congrès d'Oslo. 1955.

THYES Léon :

Le Congrès de Rome. 1935.

TOCKERT Joseph :

1. Scouttruppen in Mittelschulen. 1935.
2. Vier Unverbesserliche. 1937.

TRESCH Mathias :

1. Autour d'un point névralgique. 1933.
2. A nos amis disparus. 1933.
3. Pour réaliser un plan plus méthodique dans le choix des lectures françaises. 1935.
4. Points de vue et façons de voir. 1938.
5. Notice sur les professeurs N. Bodson, N. Martha et J.-P. Michaelis. 1939.

TROSSEN Joseph :

Wirtschaftslehre im Rahmen unseres Mittelschulprogrammes. 1938.

VAN HULLE Marie :

F. I. P. E. S. O., Le Congrès d'Oxford. 1954.

VIEHWEG W. :

L'enseignement de la géographie comme moyen de développer l'entente internationale. 1932.

WAGENER Joseph :

1. Enseignement supérieur et moyen : Essai de statistique. 1931.
2. Prix et accessits. 1933.
3. Données statistiques. 1935.
4. L'art à l'école. 1937.
5. Population de l'Athénée. 1937.
6. Pour que soit construit le nouvel Athénée. 1938.
7. Données statistiques. 1940.
8. Données statistiques. 1949.
9. Données statistiques. 1952.

WAMPACH Edmond :

1. Les lycéennes vues par leur professeur. 1937.
2. A quoi bon ? 1938.

WEBER Paul :

Réflexions sur le cours de lecture au cycle inférieur de nos Lycées. 1954.

WENGLER Emile :

1. Pour être professeur. 1939.
2. La question des traitements. 1948.
3. Nos traitements. 1949.
4. Introduction. 1952.
5. Congrès à Hyères. 1952.
6. Introduction. 1953.
7. Les professeurs et le mouvement européen. 1953.
8. La rémunération des professeurs. 1953.
9. Réformes. 1954.
10. Le sens d'un anniversaire. 1955.

WESTER Mélanie :

1. Défense de la grammaire dans l'enseignement du français. 1949.
2. A propos de la réforme de l'enseignement en France. 1950.

WILLEMS Alphonse :

1. Le vingt-cinquième anniversaire de l'Association. 1931.
2. Le Congrès de Bruxelles. 1931.
3. Chronique de l'Association (1930—1931). 1931.
4. Le Congrès de Paris. 1932.
5. Chronique de l'Association (1931—1932). 1932.
6. Le Congrès de Londres. 1933.
7. Chronique de l'Association (1932—1933). 1933.
8. Chronique de l'Association (1933—1934). 1934.
9. Pour une révision de la loi de 1913. 1934.
10. Chimie et professeurs de chimie de 1839 à 1939. 1939.
11. L'enseignement de la chimie dans nos lycées de garçons. 1949.

WINTER Pierre :

Des professeurs parlent de leur vocation. 1939.

Tony BOURG et Marcel ENGEL.

CHRONIQUES

COMITÉ

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^{me} Marie van HULLE, Lycée de jeunes filles, Esch-s.-Alzette;**
- MM. Ernest LUDOVICY, Athénée; Lucien NEY, Lycée de garçons, Esch-sur-Alzette; Edmond STOFFEL, Lycée classique, Echternach; Henri THILL, Lycée de garçons, Luxembourg;**
- M^{lle} Aline WERSANT, Lycée de jeunes filles, Luxembourg.**

NOS MORTS

NICOLAS WOLTER

Un épisode datant d'une trentaine d'années, ou presque, m'est resté dans la mémoire. Les Fédérations d'Anciens Combattants, pour la deuxième fois réunies en congrès à Luxembourg pour bâtir l'Europe sur l'entente de ceux qui, au cours de la première guerre mondiale, s'étaient affrontés sur les champs de bataille, allaient couronner leurs débats publics par une résolution, dont l'élaboration fut confiée à un comité restreint. Midi était passé quand les délégués des principaux pays, MM. Marcel Héraud, Spears et Cohn, s'enfermèrent, avec l'interprète, dans une petite salle du Palais Municipal. Il fallait trouver une formule propre à réunir les suffrages unanimes de l'assemblée. Au troisième considérant il y eut un accroc : « . . . sous l'empire des traités, . . . seuls les traités, . . . seuls des traités . . . » A deux heures il y eut une courte interruption des débats. Dans la salle des séances publiques quelques journalistes seulement avaient tenu bon, et c'est ainsi que j'appris que le professeur Nicolas Wolter avait la passion du journalisme.

Dans la suite on se communiquait parfois ses impressions de la journée quand on se rencontrait dans la rue vers onze heures du soir, l'un rentrant chez lui après avoir terminé sa part de traduction ou de récapitulation des discours parlementaires de l'après-midi, l'autre en route pour expédier à son journal un article d'actualité économique, politique ou financière, article qui, avec d'autres, lui assura une solide réputation d'expert dans son pays et à l'étranger.

D'ordinaire, il n'aimait pas s'attarder sur le chemin de ses diverses activités. Partie intégrante en quelque sorte du Lycée de Garçons avec les années, il en demeurait si près qu'il aurait pu attendre le son de la cloche pour se diriger, de son pas ferme et alerte, la tête un peu baissée, vers une salle de classe. Mais la perspective, en rentrant chez lui, d'apprendre du nouveau sur le terrain de la grande politique ou dans le développement de la sidérurgie — ou de la guerre — pouvait tout de même fixer ce travailleur infatigable sur le trottoir du coin, et il valait la peine d'écouter ses réflexions, qui ressemblaient encore à un enseignement, fait de perspicacité, de bon sens et de pondération.

Comme d'ailleurs, au dire de ses élèves, son enseignement des langues et de l'histoire. Il ne semble pas qu'il ait visé aux splendeurs du débit, essayé d'éblouir sa classe plutôt que de présenter méthodiquement la réalité des faits précis, sans ostentation pédantesque. Ces dernières années encore, certaines promotions de bacheliers ont été unanimes à reconnaître, au cours de leurs réunions commémoratives annuelles, que leur invité, qu'ils avaient parfois regardé au collège comme un peu grincheux ou revêché, s'avérait d'une franche et joviale bonhomie et d'une amène sagesse.

A la salle des conférences, où nous nous sommes rencontrés depuis 1918, ses interventions aux débats, plutôt rares, étaient généralement appréciées pour être marquées au coin de l'objectivité et de la sérénité, qui n'excluait pas un certain sourire caractéristique, bénévole la plupart du temps, sardonique et acerbe à l'occasion : Sa commune natale, on le sait, était celle de l'auteur du Rénert. Enfant, il a vu et vécu les soucis et les aspirations d'une population campagnarde, et c'est là que sa pensée doit avoir pris cette tournure sociale et économique qui la distinguait ; et sous ce rapport on peut dire que cette personnalité était toute d'une pièce. Sa thèse littéraire, présentée en 1908 pour l'examen de stage, ne traitait-elle pas de l'affranchissement des paysans russes ? De même la condition de la population rurale fait l'objet de la dissertation de programme qu'il a publiée en 1915 sous le titre suivant : *Einiges über die Grundbesitzverhältnisse von zwei luxemburgischen Gemeinden im Jahre 1766*. Il s'agit de la situation, basée sur le cadastre de 1766, des communes d'Esch-sur-Alzette (affranchie) et de Monnerich (pratiquement serve), sous Marie-Thérèse. Ici, les vues générales de l'introduction sont suivies des données minutieuses, patiemment alignées, sur chacun des quelque 400 propriétaires fonciers des deux communes. Cela se présente ainsi : . . . N° 129. Nikolas Jllar, zu Götzingen in der Pfarrkirche, Schuhmacher (auf dem Gebiet des Wohledlen Herrn von Ansemburg). Vom Ackerland gibt $\frac{1}{4}$ Morgen die 14. Garbe Landrecht. Lasten : 1 Schilling, 5 Stüber, 3 Liar. — Ce domaine pratique ne se prêtait pas aux splendeurs de style mais s'accommodait parfaitement d'un observateur subtil, perspicace, réunissant, avec une âpre persévérance, les faits significatifs, et cultivant en lui-même les sentiments de sympathie et l'attitude sociale, qui présagent le succès du pédagogue et futur journaliste.

Les humains ne sont pas tous pareils, et une communauté peut s'estimer heureuse si l'activité originelle et universellement appréciée d'un des siens enrichit dans un domaine spécial

son actif spirituel et moral. Avec la disparition de Nicolas Wolter, membre, depuis 1906, de l'Association des Professeurs, celle-ci a donc vraiment subi, peu avant la célébration de son cinquantenaire, une perte notable et douloureuse.

J. FELTES.

LE PROFESSEUR MICHEL REULAND

Lorsqu'un collègue m'a dit : Le professeur Reuland est mort, j'ai été vraiment ému. J'ai pensé à mon vénéré maître d'autrefois, j'ai revu en esprit son visage pétri de gravité et de probité et j'ai, un moment, revécu aussi une étape de ma propre adolescence.

Voilà plus de trente ans que la figure de Michel Reuland a disparu dans ma vie, l'homme ayant renoncé déjà en 1920 à sa charge de professeur pour se donner tout entier à la lourde tâche d'inspecteur principal des écoles primaires.

Et pourtant, je le revois à l'œuvre, comme s'il vivait encore, au milieu de ses chers élèves, dans cette vénérable école où j'ai moi-même passé les trois quarts de ma vie.

C'est en 1901 que M. Reuland est venu à Echternach, après avoir fait ses études à Diekirch et à Luxembourg, puis à la faculté des lettres de Paris et de Munich.

Il était né à Mœstroff, sur les bords de la Sûre. Sa taille assez massive, solidement bâtie, sa démarche un peu lourde trahissaient son origine paysanne. N'est-ce pas de son village et de sa famille qu'il tenait la simplicité, l'amour du travail, le bon sens ?

Avant tout, Michel Reuland était un homme foncièrement bon. Il faisait sa classe dans une atmosphère patriarcale. Il aimait ses élèves et ses élèves l'aimaient. Sa manière bienveillante et indulgente attirait toutes les sympathies. Sa méthode d'enseigner fait penser à cette phrase de Montesquieu : « Quant on veut gouverner les hommes, il ne faut pas les chasser devant soi ; il faut les faire suivre. » Rien de sévère, rien d'austère dans ce professeur pourtant si scrupuleux. Son tempérament était fait d'un mélange de bonhomie, de familiarité et, parfois, d'humour. Mais, s'il n'exigeait pas trop des élèves, il n'aimait nullement le fantasque ni le romanesque.

Un jour — j'étais en III^e — j'ai pu lire en marge de ma rédaction française ces deux petits mots pourtant si significatifs : Soyez sage ! M. Reuland voulait dire : Vous exprimez là une idée audacieuse. Ne tombez pas dans l'exagération. Tout va bien pourvu qu'on se garde de tout excès.

Souvent j'ai pensé avec un sourire à cette petite remarque et elle m'a paru exprimer un côté essentiel de la personnalité de mon professeur lequel était l'ennemi juré de tout paradoxe, de toute extravagance.

Vraiment, l'image que M. Reuland se faisait du monde était positive et, j'ai hâte de l'ajouter, profondément chrétienne.

Pour semer la bonne graine, il recourait parfois à une forme assez inusitée d'apostolat. Ainsi, plus d'une fois, il apparaissait parmi les pensionnaires de l'Internat St-Joseph, dans le recueillement de la chapelle, et n'hésitait nullement à s'installer devant nous et à prononcer sa petite allocution. Montrer le bon chemin aux jeunes gens : c'était l'idéal de cet excellent éducateur.

S'il mettait ainsi beaucoup de conviction dans sa vie, il ne manquait jamais non plus d'allumer la flamme de l'enthousiasme dans ses cours. Très sensible à la beauté de la forme, ayant à cœur aussi de dégager dans les textes les idées dominantes, se préparant d'ailleurs minutieusement pour ses leçons, il arrivait à expliquer les auteurs français avec une maîtrise sans égale ; il savait captiver l'attention, il savait enthousiasmer la jeunesse.

Dans son cours d'histoire, il ne manquait pas une occasion de développer l'esprit critique, d'élargir les horizons. Parfois, d'une voix frémissante, il aboutissait au sublime, au pathétique.

Ai-je besoin de dire combien un homme pareil se sentait attiré vers son home, sa famille, ses enfants. C'est en pensant à la vie familiale de M. Reuland que je me souviens de cette phrase de Lamartine : « La famille est évidemment un second nous-même, existant avec nous et nous survivant avec ce qu'il y a de meilleur en nous. »

Arrivé au terme de cette carrière si bien remplie, M. Reuland nous a quittés pour aller se reposer dans la paix éternelle. Mais il a assez vécu parmi nous pour que nous ayons pu le connaître, l'apprécier, l'aimer. Nous savons quelle a été son honnêteté, sa bonté, sa modestie. Nous espérons que son exemple ne sera pas perdu. D'autres continueront son œuvre, dans la même voie de l'effort et du mérite.

Michel DELLERÉ.

LE CONGRÈS D'OSLO

Sur l'invitation des Fédérations des Enseignants de Norvège et du Gouvernement norvégien, la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante (CMOPE) a tenu son congrès de 1954 à Oslo du 31 juillet au 4 août.

Suivant les usages, la Fédération internationale des Professeurs de l'Enseignement secondaire officiel (FIPESO) avait convoqué ses membres à Oslo pour y tenir son propre congrès du 28 au 30 juillet. Les délégués de 16 pays prirent part au congrès de la FIPESO. Notre Association y était représentée par MM. Tony Bourg et Henri Thill.

Les questions essentielles inscrites à l'ordre du jour du congrès de FIPESO étaient la rédaction définitive de la «*Charte des Educateurs*» et la discussion du sujet d'études : «*Tendances et défense de l'enseignement secondaire*».

Pour la *Charte des Educateurs*, les projets présentés par les trois fédérations internationales constituant le Comité d'Entente ne présentaient que de légères divergences, essentiellement d'ordre rédactionnel. L'accord sur un texte commun a pu se faire sans difficulté. Cette *Charte des Educateurs* définit «*le statut nécessaire à la réalisation des buts les plus élevés de l'enseignement*». Elle fixe en 15 articles «*les droits et les devoirs du personnel enseignant et les conditions nécessaires pour promouvoir un enseignement qui puisse travailler efficacement à former la jeunesse à ses tâches futures pour la construction d'un monde pacifique et heureux*». Voici le texte de cette *Charte* qui fut sanctionnée par le Comité d'Entente dans sa séance du 10 août 1954 :

CHARTE DES ÉDUCATEURS

Préambule.

Les éducateurs ont une fonction importante à remplir au sein de la société. L'éducation des enfants est vitale, non seulement pour le développement de l'individu, mais pour les progrès de la société. La profession enseignante impose à ses membres des responsabilités auxquelles doivent correspondre des droits. Les éducateurs ont le droit de jouir du libre exercice des droits du citoyen et de droits professionnels.

S'assignant comme but le développement de la personnalité propre de l'enfant, les éducateurs doivent respecter la liberté de croyance chez leurs élèves et favoriser la formation de leur esprit critique.

Art. 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 et d'éduquer l'enfant dans un esprit de démocratie, de paix et d'amitié entre les peuples.

Art. 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.

Aucun éducateur ne saurait être inquiété parce qu'il éduque ses élèves conformément aux devoirs de sa charge définis à l'article premier.

Art. 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, peines disciplinaires et révocation.

Art. 4. — Dans l'application des programmes scolaires, la liberté pédagogique et professionnelle des éducateurs doit être respectée et leurs initiatives encouragées, notamment dans le choix des méthodes et des manuels scolaires, et par la participation des délégués du personnel à l'étude des problèmes pédagogiques et professionnels.

Art. 5. — Les éducateurs ont le droit de s'associer librement dans des organisations professionnelles et syndicales. Ces organisations ont qualité pour les représenter en toutes occasions.

Art. 6. — Tous les éducateurs ont droit à une formation culturelle et professionnelle du niveau le plus élevé possible, la culture de base indispensable devant permettre l'accès à l'Université. Aucune condition d'ordre social ou matériel ne saurait entraver les études des futurs enseignants.

Art. 7. — Les éducateurs ont le devoir de se perfectionner dans leur profession et le droit de bénéficier d'une culture complémentaire professionnelle et des moyens matériels correspondants, et en particulier de facilités spéciales de voyages ou d'échanges, en vue de parfaire leur instruction ou d'acquérir une connaissance directe de la vie nationale ou internationale.

Art. 8. — Tous les éducateurs ont droit à un traitement correspondant à l'importance sociale et culturelle de leur fonction et leur permettant de se consacrer entièrement à leur profession dans la dignité et la sécurité. A égalité de qualification et de services, le principe « à travail égal, salaire égal » doit être admis, sans discrimination.

Art. 9. — Les éducateurs ont droit à bénéficier de vacances payées d'une durée égale à celle des vacances scolaires, de congés payés pour maladie et d'une retraite leur assurant une vie matérielle digne. Les veuves, les orphelins et les personnes à charge ont droit à une pension suffisante.

Art. 10. — Les éducateurs ont le droit d'exercer dans des locaux convenables, munis des appareils et du matériel nécessaires, avec un nombre d'élèves assez restreint pour permettre un enseignement efficace.

Art. 11. — L'équipement de l'école ne doit pas dépendre de la condition sociale des élèves, ni du degré d'enseignement, mais des nécessités des programmes d'enseignement. Des locaux spéciaux doivent être prévus dans toutes les écoles pour permettre au personnel adéquat d'assurer les services spéciaux qui leur sont confiés : service médical et dentaire, cantine, éducation physique, laboratoire, atelier, bibliothèques, etc.

Art. 12. — L'école doit contribuer à la formation du caractère. Une discipline humaine, respectueuse de la dignité de l'enfant et de l'éducateur, doit exclure toute méthode de dressage et toute violence.

Art. 13. — Les inadaptés scolaires doivent être instruits dans des classes spéciales en vue de les réintégrer le plus tôt possible dans la scolarité normale et dans la vie sociale. Les enfants atteints de malformations physiques, les empêchant de participer à la vie scolaire normale, doivent être éduqués dans des instituts spéciaux par des méthodes correspondant à la nature de leurs déficiences.

Art. 14. — 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 d'information devrait faire connaître les résultats des recherches.

Art. 15. — Les éducateurs doivent pouvoir coopérer par leurs représentants mandatés au perfectionnement administratif et technique de l'école et de leur profession.

Le principal thème du congrès était la discussion du sujet d'études : « **Tendances et défense de l'enseignement secondaire** ». Sur la base d'un questionnaire élaboré par le Comité, les diverses organisations nationales avaient présenté des rapports très détaillés, trop étendus au dire de la Secrétaire générale. Il est regrettable que le sujet proposé fût beaucoup trop vaste pour pouvoir être discuté sérieusement au cours des séances de travail. Aussi les interventions des diverses délégations devaient-elles se limiter à l'une ou l'autre question. Une fois de plus, c'est le sens que certaines délégations entendaient donner au terme « Enseignement secondaire » qui a dominé les débats. Les représentants des pays continentaux ont dû rappeler de nouveau ce qu'on entend, aux termes des statuts de la FIPESO, par enseignement secondaire. Comme conclusion des débats, le Congrès adopta une résolution assez longue, dont nous donnons quelques passages essentiels :

1. L'avenir de la pensée et du progrès humain exigent que l'Enseignement Secondaire demeure le gardien vigilant des valeurs culturelles de l'humanisme classique et moderne, tendant essentiellement à la formation de l'esprit.
2. L'Enseignement secondaire dispense une culture générale désintéressée, étrangère à toute préparation professionnelle déterminée, et peut conduire, au terme d'une période d'études longues et continues, soit à l'Université soit aux Instituts de l'Enseignement supérieur.
3. L'Enseignement secondaire s'adresse essentiellement à des élèves doués pour des spéculations abstraites. En partant de l'observation et de l'expérience, il favorise le libre et complet développement des aptitudes de réflexion, de jugement, de raisonnement, d'intelligence et de goût.

13. Les tendances actuelles à l'uniformité risquent, d'autre part, de faire perdre à l'Enseignement secondaire ses caractères spécifiques traditionnels, en opposant à un type de culture désintéressée un enseignement inspiré par des buts utilitaires.

Dans un monde dominé par la technique et qui s'organise de plus en plus en vue d'un rendement productif, les organisations de professeurs ont le devoir urgent d'éclairer l'opinion sur l'intérêt supérieur qui s'attache à un enseignement visant essentiellement à la culture de l'homme.

En reliant le passé au monde moderne, cet enseignement s'efforce de sauvegarder et d'enrichir un héritage spirituel qui demeure le fondement de notre civilisation et d'assurer la continuité et le progrès de la pensée humaine.

Le Comité directeur de la FIPESO s'est réuni 4 fois pour discuter des affaires courantes de la Fédération. M. Hombourger (France), qui a assisté comme observateur du Comité d'Entente à la 17^e Conférence internationale de l'Instruction publique qui s'est tenue à Genève en juillet 1954, soumet un rapport détaillé sur les travaux de cette conférence. Il regrette que les délégations gouvernementales, sauf quelques exceptions, n'aient pas compris de représentants des associations de professeurs. Il distribue aux délégués le texte des 2 recommandations votées par la conférence sur la formation et sur la situation du personnel enseignant du second degré et il fait le commentaire détaillé de certains points de ces recommandations. Le Comité d'Entente avait fait remettre aux délégations gouvernementales le texte de la Charte des Educateurs et les résolutions votées lors des congrès précédents de la FIPESO. M. Hombourger relève particulièrement que la FIPESO a la satisfaction de constater que de nombreux articles des 2 recommandations s'inspirent de ses propres projets, dont ils reproduisent parfois intégralement le texte.

En application des nouveaux statuts que la FIPESO s'était donnés au Congrès d'Oxford, le Comité exécutif a été renouvelé en majeure partie. Relevons le fait regrettable que, lors de la première application des nouveaux statuts, on a jugé opportun de procéder à des nominations constituant une violation ouverte de ces statuts.

Le Congrès de la CMOPE avait réuni les délégués de 35 pays et de 57 fédérations nationales de toutes les parties du monde. 160 délégués mandatés prenaient part aux séances de travail. Notre pays était représenté par les délégués de l'Association des Professeurs et aussi par ceux des « Instituteurs Réunis » et de la « Fédération des Instituteurs luxembourgeois ».

Le président Gould, dans son rapport sur l'activité de la CMOPE pendant ses 2 années d'existence, estima que la Confédération constitue un élément d'union dans un monde divisé et désaxé et qu'en dépit des divergences d'opinion elle a réussi à collaborer à la tâche commune de la profession enseignante. Cependant, vu les différences de niveau de vie et de culture et les divergences d'intérêts et de conceptions qui séparent les membres de cette confédération, il faut bien émettre certains doutes sur l'utilité et l'efficacité d'une organisation conçue certainement à une échelle trop vaste. D'ailleurs le nombre élevé de

délégués assistant à l'Assemblée d'Oslo a rendu impossible toute possibilité de discussion du sujet d'études et, sur la proposition de son président, le Congrès était heureux de pouvoir se constituer en commissions d'étude.

Le principal sujet à l'ordre du jour du congrès était : « **Préparation à l'Enseignement** ». 39 organisations nationales avaient présenté sur ce sujet des rapports très intéressants. Miss W. Walker, de la National Education Association des Etats-Unis, a donné un rapport de synthèse, dont nous reproduisons quelques passages caractéristiques et les conclusions générales :

. . . La préparation à l'enseignement implique beaucoup plus que des connaissances. Un maître doit, naturellement, savoir ce qu'il enseigne, mais il doit savoir aussi *comment* enseigner. Il y a de bonnes façons d'enseigner avec efficacité, mais il y en a aussi de médiocres et d'inefficaces. Le maître qui a reçu une formation professionnelle connaît la différence. Il sait comment on conduit l'étude, quels obstacles on peut rencontrer, comment on peut surmonter ces difficultés ou du moins les réduire au minimum.

Aux connaissances, à la méthode, nous devons ajouter une troisième dimension : savoir *pourquoi*. Celui qui possède de grandes connaissances est peut-être un érudit, un sage ou un savant; il n'est pas nécessairement un instituteur ou un professeur. Celui qui possède des connaissances et la méthode est un bon artisan. Seul celui qui *sait*, qui sait *comment* enseigner et *pourquoi* il enseigne a le droit de réclamer le statut d'une profession. L'enseignement, en tant que profession, est bien autre chose qu'une application des connaissances et des procédés routiniers. . . .

Conclusions :

1. La préparation à l'enseignement est une responsabilité du gouvernement, bien qu'elle puisse être réalisée de façons diverses et dans des institutions à caractère varié.

2. La préparation des instituteurs et des professeurs est, presque partout, confiée à des institutions séparées; en général les instituteurs sont formés dans des écoles normales créés et entretenues par l'Etat, alors que les professeurs du second degré sont formés dans les universités, des établissements privés ou des établissements techniques.

3. En général les conditions exigées pour l'admission à la préparation pour les instituteurs sont inférieures à celles exigées pour les professeurs. De plus la période de préparation est plus courte pour les instituteurs que pour les professeurs.

4. La préparation des maîtres, de même que pour les autres professions importantes, comprend trois éléments principaux : culture générale, formation professionnelle, spécialisation.

5. En général on s'accorde à reconnaître qu'une formation professionnelle (par opposition à une culture exclusivement générale) est plus indispensable pour l'instituteur que pour le professeur.

6. L'étude de la psychologie de l'enfant, au cours de leçons ou d'expériences, de leçons d'essai ou de leçons modèles, ou de stages pédagogiques dirigés et surveillés, est essentielle pour la préparation des maîtres.

7. Un diplôme ou certificat d'aptitudes pour les maîtres des écoles publiques est indispensable pour sauvegarder l'intérêt public.

8. La part réservée dans les programmes à l'étude des organisations professionnelles d'enseignants est insuffisante.

9. Une amélioration dans les échanges de publications entre maîtres et institutions des divers pays s'impose.

Je m'en voudrais de passer sous silence le cadre agréable dans lequel a pu se tenir ce congrès d'Oslo. En tout cas il a donné la possibilité d'établir des contacts entre enseignants des diverses nations et d'avoir des échanges de vue intéressants. Nous devons remercier vivement nos collègues norvégiens, et notamment M. Kay Piene, de leur aimable accueil. Nous devons relever la splendide hospitalité que la ville d'Oslo aussi bien que le Gouvernement norvégien ont bien voulu réserver aux congressistes. Faut-il ajouter que maint délégué s'est laissé tenter par les charmes du fjord d'Oslo et a même poussé vers le Nord pour parcourir les vastes étendues montagneuses du Hardanger et pour admirer les beautés de la région des fjords.

Henri THILL.

RAPPORT

sur le sujet d'études 1954 de CMOPE.

Préparation à l'Enseignement.

L'Association des Professeurs ne groupant que des professeurs attachés aux établissements d'enseignement secondaire, le présent rapport traitera seulement de la formation du personnel de cet ordre d'enseignement.

L'enseignement secondaire dans notre pays s'adresse aux enfants âgés de 12 ans ayant suivi au préalable l'enseignement primaire pendant six ans et possédant les connaissances de base que fournit l'école primaire. L'enseignement secondaire porte sur 7 années d'études dans la section classique et sur 6 années dans la section moderne. Il est donné dans des établissements de l'Etat appelés « Lycées ». Le personnel enseignant des lycées a la qualité de fonctionnaire de l'Etat et porte le titre de professeur.

La grande majorité du corps professoral (90% de l'effectif) sont des professeurs gradués (docteurs en philosophie et lettres, docteurs en sciences physiques et mathématiques, docteurs en sciences naturelles); le reste sont des professeurs de cours spéciaux (sciences commerciales, dessin, éducation physique).

La préparation des professeurs de l'enseignement secondaire est entièrement différente de celle des autres catégories d'enseignants.

Tout professeur gradué doit être détenteur du diplôme de fin d'études classiques et doit avoir fait des études universitaires de langues ou de sciences pendant 8 semestres. Le professeur de cours spéciaux doit être détenteur du diplôme de fin d'études, soit de la section classique, soit de la section moderne, et doit faire pendant 6 semestres des études à un institut de sa spécialité.

Avant de pouvoir recevoir une nomination au grade de professeur, tout aspirant au professorat doit se soumettre, si sa préparation

scientifique est terminée, à un stage pédagogique dont la durée est de 2 années.

Les prescriptions légales réglant le recrutement des membres du corps professoral s'attachent à donner aux professeurs à la fois une solide préparation scientifique et pédagogique. Aussi ont-elles réussi à doter nos établissements d'enseignement secondaire d'un corps professoral homogène.

Le Grand-Duché de Luxembourg n'ayant pas d'université, les aspirants au professorat doivent fréquenter les universités des pays limitrophes. Toutefois l'Etat luxembourgeois a organisé, à l'intention de tous les étudiants abordant des études supérieures pour le droit, la médecine et le professorat, des cours universitaires, appelés « Cours Supérieurs », équivalents aux 2 premiers semestres d'études universitaires.

Pour pouvoir embrasser la carrière de professeur de l'enseignement secondaire, le candidat doit avoir fait des études latines et avoir obtenu le diplôme de fin d'études de la section classique. Aucune exception à cette disposition n'est possible, mais par ailleurs aucune autre condition n'est imposée. En particulier le candidat n'est pas soumis au préalable ni à un examen sur ses aptitudes pédagogiques ni à un examen de son état de santé.

Pourtant il est évident qu'un essai d'orientation professionnelle des futurs professeurs éviterait à certains candidats de se destiner à une carrière pour laquelle les qualités professionnelles indispensables leur manquent. L'année des Cours Supérieurs se prêterait d'ailleurs très bien à un tel examen de la vocation pédagogique des candidats.

Les études universitaires sont réglées de façon qu'elles assurent aux futurs professeurs une préparation scientifique adéquate. La grande ressemblance des programmes aux universités des pays occidentaux leur permet de fréquenter l'université de leur choix. Les prescriptions légales imposent aux candidats de rechercher, suivant leurs préférences personnelles, une certaine spécialisation. Pourtant pour tous les futurs professeurs l'étude de la philosophie est obligatoire. Les professeurs de langues doivent étudier obligatoirement une langue ancienne (latin ou grec). Les professeurs de mathématiques doivent faire l'étude des mathématiques et de la physique.

Par le passé des études universitaires portant sur 8 semestres ont paru suffisantes pour assurer la préparation scientifique des futurs professeurs. Toutefois certaines réformes des programmes universitaires sont de nature à rendre difficile, sinon impossible, l'achèvement des études en 8 semestres. Il n'est pas impossible qu'on doive envisager une extension prochaine de la durée des études universitaires.

L'aspirant au professorat doit se soumettre au cours des études supérieures, en dehors de ses examens universitaires, à trois examens organisés par l'Etat luxembourgeois devant un jury nommé par le Gouvernement, les 2 premiers dénommés candidature, le dernier doctorat de l'Etat. Ces examens comportent des épreuves écrites et orales et, pour certaines branches, une épreuve pratique. Le programme de ces épreuves tient compte des programmes universitaires. Ces examens n'ont pas le caractère de concours; pourtant les normes appliquées sont très rigoureuses et confèrent aux examens un caractère de sélection extrêmement sévère.

Tout aspirant au professorat, ayant subi avec succès les trois examens sanctionnant ses études universitaires, aura à se soumettre à un stage pédagogique de 2 années. Ce stage doit être accompli, en

principe, à un Lycée du pays, suivant le choix de l'Autorité scolaire. Notre pays n'a pas créé d'Institut pédagogique spécial et permanent pour assurer la préparation pédagogique des futurs professeurs. L'admission au stage est subordonnée à un examen médical, devant constater l'aptitude physique du candidat.

Le stage pédagogique comprend d'une part une initiation à la pratique de l'enseignement, destinée à apprendre au candidat la technique de l'enseignement et à lui permettre de montrer ses dispositions pour le rôle d'éducateur. A cette fin le candidat doit assister à des leçons-modèles dans les différentes classes et doit donner des leçons d'épreuve dans les différentes branches rentrant dans sa spécialité. D'autre part le stage comporte des séances de séminaire pédagogique portant sur la psychologie des adolescents, la pédagogie générale et l'histoire de la pédagogie, l'organisation de l'enseignement et la méthodologie des branches dans lesquelles devra enseigner l'aspirant-professeur. Cet enseignement didactique est donné en étroite liaison avec la pratique de l'enseignement.

Au cours de son stage le futur professeur doit élaborer une dissertation littéraire ou scientifique, dont le sujet doit être choisi dans sa spécialité, et une dissertation pédagogique portant sur un sujet de pédagogie ou de didactique.

L'expérience a permis de constater que la durée actuelle du stage est suffisante pour assurer aux professeurs une initiation pédagogique appropriée.

Le stage pédagogique se termine par un examen pratique. Cet examen comprend 3 leçons pratiques dans des classes de la division supérieure, de la division moyenne et de la division inférieure, la correction et l'appréciation de travaux d'élèves et une épreuve orale portant sur des questions de pédagogie et de méthodologie. L'examen est passé devant une commission comprenant un commissaire du Gouvernement et 4 professeurs de l'Enseignement secondaire ayant la même spécialité que le candidat. La commission juge la valeur de chacune des épreuves de cet examen pratique, ainsi que la valeur des 2 dissertations. Ces épreuves sont soumises à une échelle d'appréciation très sévère, de sorte que l'examen pratique doit être considéré comme une épreuve très dure. Aucun aspirant à une autre fonction publique n'est soumis à une préparation aussi difficile et aussi sévèrement contrôlée.

Les candidats ayant subi avec succès l'examen pratique sont nommés professeurs à un établissement d'enseignement secondaire et seront chargés d'enseigner les branches rentrant dans leur spécialité à condition qu'un nombre suffisant de leçons soient sans titulaire.

En vue du perfectionnement professionnel des professeurs en service, aucune organisation particulière sous la forme de centre pédagogique ou de réunions pédagogiques n'est prévue. Mais l'Administration scolaire met à la disposition du corps professoral les publications pédagogiques et les ouvrages didactiques des autres pays. Par ailleurs le fait que la grande majorité de nos manuels scolaires sont des manuels étrangers oblige chaque professeur à suivre les réformes pédagogiques qui sont tentées chez nos voisins.

Le Gouvernement peut autoriser les professeurs à faire un stage pédagogique à l'étranger ou à enseigner, comme professeur d'échange, à un établissement étranger. Quelques autorisations de ce genre ont été accordées dans les dernières années. Mais il n'est pas prévu de permettre à tout professeur ayant un certain nombre d'années de service, de faire un séjour à une université ou à un centre pédagogique

étranger afin de se perfectionner dans sa spécialité et de s'adapter aux nouvelles techniques pédagogiques.

Le Ministère de la Famille et de la Population, rattaché au Ministère de l'Éducation Nationale, organise depuis un certain nombre d'années des centres d'éducation pour jeunes gens et des écoles de parents. Des professeurs de l'Enseignement secondaire sont appelés à y prêter leur concours. Vu la préparation scientifique du corps professoral, il n'a pas été nécessaire de prévoir des institutions particulières pour la préparation des professeurs à l'éducation des adultes.

Le Grand-Duché de Luxembourg est situé à un des points névralgiques de l'Europe et a été victime à deux reprises au cours du dernier siècle de l'esprit de domination d'un de ses voisins. Les événements ont implanté solidement dans l'âme de tout Luxembourgeois l'horreur de la force brutale et l'amour de la liberté. Point n'est donc nécessaire d'insister auprès du professeur luxembourgeois sur le sens des libertés démocratiques et sur les sentiments de solidarité et de compréhension internationales.

Notre pays envoie régulièrement ses délégués aux comités des experts culturels de l'organisation du Traité de Bruxelles et du Conseil de l'Europe. Les problèmes soulevés par la coordination des études secondaires dans les pays d'Europe et par l'échange des professeurs et des étudiants y sont abondamment traités. Le Luxembourg s'intéresse et participe aux échanges culturels dans la mesure du possible.

Notre Association reconnaît qu'un organisme international d'échange de procédés pédagogiques pourrait rendre d'éminents services aux professeurs de toutes les nations. L'Unesco devrait peut-être s'occuper activement de la création d'un tel organisme sous la forme d'un Institut pédagogique international. Un personnel possédant de hautes qualifications théoriques et pratiques devrait faire de cet institut à la fois un foyer d'action et d'information. Pour que son rôle puisse être efficace, cet institut devrait comprendre des sections *régionales*, s'adressant aux pays dont la forme de l'enseignement présente une structure comparable.

RAPPORT

sur le sujet d'études du Congrès 1954 de FIPESO :

« Tendances et défense de l'Enseignement secondaire. »

I. — Esprit de l'Enseignement secondaire et structure.

a) Définition de l'Enseignement secondaire.

L'enseignement secondaire luxembourgeois ne prépare à aucune profession déterminée; le but qu'il se propose est la formation générale de la raison et de la sensibilité avec acquisition simultanée des connaissances indispensables à tout homme cultivé. Il est cependant quelque peu spécialisé dans les classes supérieures afin de préparer à l'Enseignement universitaire.

L'enseignement secondaire est donné dans des établissements de l'Etat, appelés « Lycées ». Il s'adresse aux garçons et aux jeunes filles à partir de l'âge de 12 ans.

b) Y a-t-il des disciplines essentielles à l'Enseignement secondaire ?

L'étude des langues prédomine dans l'Enseignement secondaire luxembourgeois. Cette prédominance a sans doute des causes lointaines, elle répond à une tradition qui vient du temps où les sciences n'avaient pas pris du développement. Mais elle a une autre cause :

la situation géographique du Grand-Duché qui en fait un pays bilingue. Il en résulte que les élèves des sections classique et moderne doivent étudier en même temps et à fond le français et l'allemand qui leur seront pareillement indispensables.

Pendant l'année scolaire 1953-1954 61% des garçons ont suivi les cours de la section classique (durée: 7 ans), dans laquelle l'étude du latin est obligatoire dans toutes les classes. De ces élèves 3% ont été inscrits dans la section gréco-latine. Les effectifs de cette section ont beaucoup diminué depuis 1939. Le maintien des effectifs des sections latines est assuré par le fait que seul le bachelier qui a fait le latin est autorisé à se présenter aux examens qui donnent accès aux carrières de professeur, d'avocat, de médecin, de pharmacien, de médecin-dentiste et de vétérinaire. 12% des jeunes filles qui font des études secondaires ont été inscrites à la section latine. Il n'existe pas de section gréco-latine aux Lycées de jeunes filles.

Par humanités modernes on entend dans notre pays des études secondaires où la formation se fait surtout par les langues vivantes, les mathématiques et les sciences. La durée des études, dans la section moderne, est de 7 années pour les jeunes filles et de 6 années seulement pour les garçons. Le but de cet enseignement est de préparer aux études techniques et commerciales ainsi qu'aux carrières administratives. Pendant l'année scolaire 1953-1954 39% des garçons et 88% des jeunes filles qui font des études secondaires ont été inscrits à la section moderne.

c) Tableau de la répartition des diverses disciplines.

1. Garçons.

Chaque section (classique ou moderne) est divisée en deux cycles. Le cycle inférieur comprend 4 années d'études dans la section classique et 3 années dans la section moderne. Le cycle supérieur comprend, dans l'une et l'autre section, 3 années d'études. Dans la section classique il se subdivise en 3 sous-sections: section A (latin-langues vivantes), section B (latin-mathématiques), section C (latin-sciences). La section moderne comprend 2 sous-sections: section scientifique (langues modernes, mathématiques, sciences) et section commerciale.

Matières enseignées.

	Section classique			Section moderne		
	Cycle infér.	Cycle supérieur		Cycle infér.	Cycle supérieur	
		Sect. A	Sect. B		Section scient.	Section comm.
Latin	21 %	19 %	13 %	—	—	—
Français	19 %	14 %	13 %	21 %	15 %	14 %
Allemand	11 %	9 %	9 %	12 %	8 %	8 %
Anglais	6 %	12 %	12 %	16 %	10 %	11 %
Mathématiques	10 %	9 %	16 %	13 %	22 %	5 %
Histoire et Géographie	10 %	8 %	8 %	10 %	8 %	10 %
Sc. naturelles	3 %	—	—	5 %	—	—
Sciences	—	12 %	12 %	—	15 %	5 %
Sc. commerciales	—	—	—	—	—	31 %

2. Jeunes Filles.

Les Lycées de jeunes filles comprennent une division inférieure de 3 années et une division supérieure de 4 années, comportant une section latine, une section langues modernes et une section commerciale et ménagère.

Matières enseignées.

	Division inférieure	Division supérieure		
		Section latine	Section langues modernes	Section commerciale ménagère
Latin	—	25 %	—	—
Français	20 %	15 %	16 %	15 %
Allemand	12 %	9 %	10 %	9 %
Anglais	13 %	9 %	10 %	9 %
Mathématiques	10 %	9 %	10 %	9 %
Sciences	3 %	9 %	10 %	9 %
Histoire et Géographie	10 %	8 %	9 %	8 %
Branches ménagères	—	—	18 %	21 %

d) Quelles sont les nouvelles méthodes pédagogiques utilisées ?

Les méthodes d'enseignement n'ont pas subi de révolution au Luxembourg depuis la dernière guerre. La première tâche après la libération du pays était de reconstruire par la base notre organisation scolaire que l'occupant allemand avait abolie purement et simplement dès 1940. Les dommages à réparer dans l'enseignement n'invitaient pas à des expériences pédagogiques hasardeuses. Il fallait d'abord redonner des connaissances solides aux élèves; il fallait reprendre, par les éléments, l'enseignement du français que l'occupant avait banni complètement du programme.

En général, notre enseignement fait appel aux méthodes traditionnelles, tout en mettant à profit, avec évitement des excès, les méthodes nouvelles essayées chez les nations voisines. La collaboration entre les professeurs et les élèves s'est intensifiée et les méthodes actives sont partout devenues les méthodes normales.

e) Quels sont les diplômes délivrés par l'Enseignement secondaire ?

1° Diplôme de l'examen de passage délivré après examen à la fin du premier cycle, donc après 4 années d'études dans la section classique et après 3 années dans la section moderne et les Lycées de jeunes filles. Ce diplôme habilite au passage dans le cycle supérieur des établissements d'enseignement secondaire, donne accès aux études techniques et au cadre administratif inférieur.

2° Diplôme de fin d'études secondaires délivré après examen à la fin du deuxième cycle. Les diplômes de la section classique et de la section moderne n'ont pas la même qualification.

Dans l'un et l'autre examen, les questions posées sont les mêmes pour tous les établissements du pays; il y a triple correction des copies.

f) Quelles sont les modifications intervenues dans l'Enseignement secondaire depuis 1939 ?

La première tâche après la libération de notre pays a été de rétablir dans son cadre traditionnel notre enseignement secondaire et de retrouver le niveau d'avant-guerre.

Toutefois une réorganisation du cycle supérieur de la section classique a pu être entamée comportant une réduction du cours de latin pour la section B, un renforcement du cours de mathématiques pour cette même section, une réorganisation du cours de mathématiques de toutes les sections et un renforcement de l'enseignement des sciences (physique et chimie). Signalons encore l'accentuation de l'éducation physique et de l'éducation esthétique.

g) Quelles sont les modifications envisagées ?

Une nouvelle loi-cadre pour l'enseignement du second degré des garçons est en voie d'étude. Elle doit résoudre le problème de l'équivalence des humanités classiques et des humanités modernes et amener une réforme de la structure de la section moderne. En outre la question d'une spécialisation plus prononcée aux classes supérieures et du raccordement entre les différentes sections est examinée.

Par ailleurs nous suivons de près les efforts des grands pays qui d'ailleurs, eux aussi, mettent du temps à faire une grande réforme.

h) Nature de la liaison existant entre l'Enseignement secondaire et l'Enseignement supérieur.

Le Luxembourg ne possède pas d'université. L'enseignement supérieur y est cependant représenté par des « Cours Supérieurs » qui durent une année et dont l'enseignement est assimilé à une année d'études universitaires. Les Cours Supérieurs comprennent trois sections : cours supérieurs de lettres (préparant au professorat des lettres et au droit), cours supérieurs des sciences naturelles (préparant au professorat en sciences naturelles et aux professions de médecin, de médecin-dentiste, de médecin-vétérinaire et de pharmacien), cours supérieurs des sciences physiques et mathématiques (préparant au professorat en sciences physiques et mathématiques). Au sortir de la classe des Cours supérieurs les étudiants luxembourgeois s'inscrivent aux universités de l'étranger.

Le Gouvernement désigne des professeurs de l'Enseignement secondaire qui se sont distingués dans leur branche pour enseigner aux Cours Supérieurs. Toutefois ces professeurs continueront à faire des leçons dans les classes de l'enseignement secondaire.

II. — Diplômes et titres exigés des professeurs.

Leur formation.

La grande majorité du corps professoral (90% de l'effectif) sont des professeurs gradués (docteurs en philosophie et lettres, docteurs en sciences physiques et mathématiques, docteurs en sciences naturelles); le reste sont des professeurs de cours spéciaux (sciences commerciales, dessin, éducation physique).

Tout professeur gradué doit être détenteur du diplôme de fin d'études classiques et doit avoir fait des études universitaires de langues ou de sciences pendant 8 semestres. Le professeur de cours spéciaux doit être détenteur du diplôme de fin d'études, soit de la

section classique, soit de la section moderne, et doit faire pendant 6 semestres des études à un institut de sa spécialité.

Avant de pouvoir recevoir une nomination au grade de professeur tout aspirant au professorat doit se soumettre, si sa préparation scientifique est terminée, à un stage pédagogique dont la durée est de 2 années. Ce stage doit être accompli, en principe, à un Lycée du pays suivant le choix de l'Autorité scolaire. Il comprend d'une part une initiation à la pratique de l'enseignement; à cette fin le candidat-professeur doit assister à des leçons-modèles dans les différentes classes et doit donner des leçons d'épreuve dans les différentes branches rentrant dans sa spécialité. D'autre part le stage comporte des séances de séminaire pédagogique portant pour la psychologie des adolescents, la pédagogie générale et l'histoire de la pédagogie, la méthodologie des branches dans lesquelles devra enseigner l'aspirant-professeur. Au cours de son stage le futur professeur doit élaborer une dissertation littéraire ou scientifique, dont le sujet doit être choisi dans sa spécialité, et une dissertation pédagogique portant sur un sujet de pédagogie ou de didactique. Le stage pédagogique se termine par un examen pratique.

a) Quelles sont les modifications intervenues depuis 1939 dans la préparation pédagogique des professeurs ?

La loi sur la collation des grades de 1939 a décrété une spécialisation plus prononcée des professeurs de l'Enseignement secondaire et a fixé pour chaque spécialité les matières sur lesquelles devront porter les études universitaires.

La partie théorique du stage pédagogique a été réformée : l'étude de la psychologie des adolescents et l'étude des tendances éducatives nouvelles ont été prescrites.

b) Quelles sont les modifications envisagées dans un avenir prochain ?

Certaines réformes des programmes universitaires sont de nature à rendre difficile, sinon impossible, l'achèvement des études universitaires en 8 semestres. Il n'est pas impossible qu'on envisage, pour maintenir une bonne préparation scientifique des futurs professeurs, une extension prochaine de la durée des études universitaires.

Un examen préalable de la vocation pédagogique des candidats éviterait à certains de se destiner à une carrière pour laquelle les qualités professionnelles indispensables leur manquent.

III. — Situation matérielle des maîtres de l'Enseignement secondaire.

a) Quels sont les traitements actuels des diverses catégories de professeurs ?

Professeurs gradués	112 000—186 000 frs belges
Professeurs de sciences commerciales	104 000—166 000 frs belges
Professeurs de cours spéciaux	96 000—148 000 frs belges

A ce traitement il faut ajouter une indemnité de foyer allant de 12 000 fr (célibataires de l'échelon inférieur) à 22 000 fr (mariés de l'échelon supérieur).

Tous ces traitements sont des traitements de base; ils ont subi depuis 1948 une majoration de 20% due aux fluctuations du coût de la vie (échelle mobile).

Voici, à titre de comparaison, les parités avec d'autres fonctionnaires :

a) *Instituteurs* :

60 000—130 000 frs comme traitement;
12 000— 18 000 frs comme indemnité de foyer;
4 000 ou 6 000 francs comme prime de brevet.

b) *Magistrature* :

Juge de paix : 120 000—168 000 frs
Juge au tribunal : 140 000—172 000 frs
Conseiller à la Cour : 160 000—200 000 frs

Même indemnité de foyer que les professeurs.

b) **Régime des retraites.**

La limite d'âge est fixée à 65 ans; toutefois, les fonctionnaires peuvent prendre leur retraite sans formalité à partir de 60 ans (le personnel féminin de l'enseignement à partir de 50 ans). Les traitements d'activité ne subissent pas de retenues pour la pension (depuis 1921).

Le taux initial de la pension est de $\frac{1}{3}$ du premier traitement d'activité (après 10 années de service); ce taux s'accroît d'un soixantième de ce traitement pour chaque année de service au delà de dix. La pension ne pourra dépasser $\frac{5}{6}$ du traitement servant de base à la fixation de la pension. La veuve a droit à 50% de la pension revenant à son mari.

IV. — Défense de l'Enseignement secondaire.

Pour que le prestige de l'Enseignement secondaire ne se perde pas, il faut qu'il considère la formation des élites comme sa vraie tâche. Or il y aura présence des élites, si les enfants qui ont moins de talent sont officiellement dirigés, orientés vers des écoles d'un autre type et préparant directement à telle ou telle profession, et si l'Etat, par des bourses et des subsides, permet aux enfants peu fortunés, mais spécialement doués, de fréquenter les lycées.

Il faut encore que la formation des professeurs soit celle qu'exige l'instruction et l'éducation des élites et que des traitements adaptés à l'importance de la mission dont les professeurs sont chargés aident à orienter vers la carrière du professorat les étudiants les plus doués.

RAPPORT

sur le sujet d'études pour le Congrès d'Istamboul (1955).

Différents systèmes de vacances scolaires avec leurs répercussions pédagogiques et sociales.

I. — Répartition actuelle des vacances scolaires.

1) Dans les établissements d'enseignement secondaire la durée des leçons est de 55 minutes avec un total de 10 à 15 minutes de récréation pour trois ou quatre leçons consécutives. L'après-midi (quatre fois par semaine) il y a dix minutes de récréation entre les deux leçons. Le nombre hebdomadaire des leçons varie de 29 à 33

suyvant les classes et les ordres d'étude. En principe on compte 38 semaines de cours par an, congés intermédiaires déduits.

Il y a trois jours de congé à la Toussaint, huit jours à Noël (du 25 décembre au 2 janvier), trois jours dans la semaine du Carnaval (lundi, mardi et mercredi), douze jours à Pâques (du Jeudi Saint au lundi après le dimanche de Quasimodo), une semaine à la Pentecôte. Les vacances d'été durent 60 jours entre le 15 juillet et le 15 septembre. Les classes chôment les dimanches, les jours légalement fériés, le jour de la Fête Nationale, ainsi que l'après-midi du mardi et du jeudi de chaque semaine.

2) Ces congés sont les mêmes pour tous les lycées du pays, pour les professeurs et les élèves et pour tous les ordres de l'enseignement secondaire. Toutefois, depuis quelques années, les professeurs doivent faire passer des examens d'ajournement à partir du 11 septembre.

II. — Aspect pédagogique.

1) Ce sont les compositions sur les matières du troisième et dernier trimestre de l'année scolaire (Pâques à juillet) qui décident de l'avancement des élèves dans la classe suivante. Ces épreuves ont lieu au cours des trois dernières semaines de l'année scolaire sans que le travail normal des classes soit arrêté.

Par exception, le passage de la IV^e à la III^e classe, est subordonné à un examen (de passage) sur toutes les matières de l'année. Cet examen se fait à la même époque (16-25 juin) que l'examen de fin d'études secondaires qui porte sur les matières de la I^{re} classe. Le diplôme de fin d'études secondaires qui est attaché à ce dernier examen, permet d'aborder les études universitaires. Pour les élèves de la I^{re} et de la IV^e classe l'année scolaire se termine vers le 15 juin, de sorte que l'examen reste, pour eux, en dehors de l'activité scolaire.

Les élèves dont les résultats n'ont pas été jugés suffisants dans l'une ou l'autre branche seulement, pourront bénéficier d'un ajournement au mois de septembre. Les épreuves afférentes ont lieu entre le 11 et le 15 septembre. Aucun cours de vacances officiel n'a cependant lieu.

2) Les vacances et congés se situent généralement à la fin des trimestres et procurent aux élèves une détente nécessaire après l'effort accru qu'exigent les répétitions trimestrielles. Ce rôle attribué aux congés exclut la fixation, de la part de l'école, de programmes de travail. Hostiles à un dirigisme trop prononcé, la plupart des pédagogues sont d'avis qu'il ne faut pas priver les parents du droit d'organiser les loisirs de leurs enfants en période de vacances et qu'il faut par ailleurs s'opposer à une extension abusive des activités périscolaires obligatoires.

La durée des vacances et des congés pose des problèmes d'ordre pédagogique et social. En étendant démesurément les vacances d'été, on risque de devoir commencer l'année scolaire par de nombreuses leçons de récapitulation. D'autre part il semble douteux que les enfants, et surtout ceux de parents moins fortunés puissent tirer profit de loisirs trop prolongés, en particulier si la rentrée a lieu après le 21 septembre. Nous estimons donc que, pour permettre aux enfants de se détendre l'esprit après les répétitions de fin de trimestre, il vaut mieux donner une étendue appropriée aux congés de Noël et de Pâques.

III. — Aspect social (v. aussi II., 2).

1) Un grand nombre d'élèves bénéficient de vacances familiales, d'autres participent à des voyages en groupe (v. IV, 1°); d'autres encore organisent des excursions ou font du scoutisme. Le changement de milieu, la vie au grand air, qui ont en général une influence salutaire sur la santé des enfants, gagnent de plus en plus la faveur des élèves et des parents. La valeur sociale du scoutisme et des voyages en groupe n'est plus contestée.

2) L'organisation de colonies de vacances est assurée irrégulièrement par les organisations afférentes. La durée des séjours est très variable et les prix sont tenus dans des limites abordables.

IV. — Aspect international.

1) En raison de l'exiguïté de notre territoire, la plupart des voyages de vacances individuels, familiaux ou collectifs ont pour but un séjour à l'étranger, de sorte que nos élèves ont été de tout temps portés à contribuer d'une manière efficace à la compréhension internationale. A côté d'initiatives de toute sorte, concours, bourses de voyages, il s'est formé dans certains lycées des groupements qui organisent plusieurs fois par an des voyages à prix réduits.

2) Notre pays possède un réseau très étendu d'Auberges de la Jeunesse qui sont recherchées par un grand nombre d'élèves étrangers.

V. — Les vacances du personnel de l'enseignement secondaire.

1) En principe, les professeurs de l'enseignement secondaire n'ont, au cours des vacances scolaires, d'autre obligation que celle déjà citée, de faire passer, entre le 11 et le 15 septembre, des examens d'ajournement aux élèves qui n'ont pas donné entière satisfaction à la fin de l'année scolaire. Les vacances et congés offrent au personnel enseignant le moyen de se reposer après les tâches supplémentaires qu'apportent les périodes d'examens et de compositions. Les « grandes vacances » lui permettent encore d'approfondir sa formation littéraire ou scientifique et d'aborder la préparation des cours dont il pourra être chargé pendant l'année scolaire à venir.

2) Notre association est en général satisfaite du système actuel. Toutefois elle a proposé quelques modifications de détail. Pour les raisons déjà exposées elle ne voudrait pas voir allonger outre mesure les vacances d'été au détriment des congés de récréation pendant l'année scolaire. Ces derniers appellent quelques ajustements, notamment celui de Noël, qui devrait commencer vers le 21 décembre, et celui de Pâques dont le commencement serait à fixer au début de la Semaine Sainte. Ces modifications permettraient d'aligner ces congés sur ceux en vigueur dans la plupart des pays européens.

A la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes.

Le Comité de la F I P L V s'est réuni à Sèvres, les 22 et 23 décembre 1954 sous la présidence de M. Louis Landré. Outre la France étaient représentés l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie, la Suisse et les trois pays Benelux.

L'ordre du jour comprenait des points d'un intérêt plutôt administratif et interne, comme l'affiliation éventuelle de nouvelles organisations (celle des Etats-Unis, celle de l'Espagne et celle de la Yougoslavie font difficulté, pour des raisons particulières à chaque pays), la modification des statuts sur des points de détail et la régularisation prochaine de la situation un peu anormale du Comité et du Bureau de la Fédération.

Quelques points sont d'un intérêt général. Et d'abord, la collaboration avec l'Unesco, qui ne va pas toujours sans heurts, mais qui est bonne tout de même. Elle s'est même resserrée en ces dernières années; et le fruit en est — entre autres choses — une Bibliographie de l'enseignement des langues vivantes, élaborée en commun, qui paraîtra dans les premiers mois et sera un instrument de travail de première importance pour les professeurs de langues.

Le délégué néerlandais, M. Baardman, propose que le prochain congrès international se tienne dans son pays, à Amsterdam, les 4, 5 et 6 avril 1956 (aux vacances de Pâques). L'association néerlandaise, conformément aux usages, en prendra l'organisation sur elle. Ce qui n'empêche pas que certaines suggestions ne soient faites dès maintenant sur le programme du congrès. M. Baardman propose de se réunir plutôt par sections; il craint, sans doute avec raison, les séances plénières où la discussion, trop générale et trop dispersée, risque, avec une assistance trop nombreuse, de se perdre dans le vague et de rester sans efficacité pratique. Les sujets à traiter sont encore flottants, pour le moment, et risquent d'englober à peu près n'importe quoi. On a proposé 1° le vocabulaire et la grammaire dans les premières années de l'enseignement des langues; 2° l'initiation aux civilisations étrangères dans le cycle supérieur de l'enseignement du second degré.

C'est vaste comme programme, et il reste fort peu de chose en dehors. Espérons que les points à étudier finiront par être mieux précisés et délimités. Peut-être l'Unesco organisera-t-elle à cette occasion deux expositions analogues à celles qu'elle a présentées au Stage de Ceylan en août 1954 : une exposition des principaux manuels en usage dans l'enseignement des langues et une exposition d'ouvrages et de revues pouvant aider les professeurs de langues. L'idée est intéressante.

Ces congrès internationaux se succèdent assez régulièrement de trois en trois ans; trop fréquents, ils risqueraient de se répéter; trop distants, ils perdraient la continuité, si essentielle dans les contacts fructueux. Celui d'Amsterdam, en 1956, succédera à celui que l'association française avait organisé à Sèvres, en 1953; ce sera le second en pays Benelux, depuis la guerre, la Belgique en ayant organisé un à Bruxelles, en 1948.

L'association française tenait sa réunion annuelle aux mêmes jours où siégeait le comité de la fédération internationale. Les délégations étrangères en furent les hôtes et purent assister à toutes ses séances. Questions internes sans doute, mais aussi questions pédagogiques (notamment sur l'organisation des examens et sur l'enseignement des civilisations étrangères); il est toujours intéressant de voir les problèmes qui se posent dans les autres pays. Parfois ce sont les mêmes, quelques-uns sont fort différents d'un pays à l'autre. (Ainsi, en France, la version occupe, dans l'enseignement des langues vivantes, une place que nous ignorons à peu près chez nous.) La délégation italienne et la délégation néerlandaise ont, elles aussi, invité les étrangers à venir assister aux réunions prochaines de leurs associations nationales: courtoisie qui se répand de plus en plus. Le Luxembourg n'a pu être représenté ni chez les uns ni chez les autres; pour l'Italie la distance, pour les Pays-Bas la langue faisait obstacle. Dommage. On profite toujours de ces contacts. Et il faut souhaiter que nous soyons nombreux à Amsterdam, à Pâques 1956.

E. LUDOVICY.

LISTE DES MEMBRES DE L'ASSOCIATION

(septembre 1954)

Abréviations : L. c. = Lycée classique
L. F. = Lycée de jeunes Filles
L. G. = Lycée de Garçons

1. Altman François, professeur honoraire, L. G. Luxembourg.
2. Altman Jean-Baptiste, professeur, L. F. Luxembourg.
3. M^{11e} Anter Loni, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
4. Arend Alphonse, professeur, L. G. Luxembourg.
5. Assa Jean-Pierre, professeur, L. c. Diekirch.
6. M^{me} Audry-Musman Andrée, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
7. M^{11e} Baldauff Caroline, professeur, L. F. Luxembourg.
8. Beck Eugène, professeur, L. G. Luxembourg.
9. M^{me} Beck-Mathékovitch Fanny, professeur, L. F. Esch-s.-Alz.
10. M^{11e} Beffort Anne, professeur honoraire, L. F. Luxembourg.
11. Belche Roger, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
12. M^{11e} Beljon Georgette, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
13. M^{11e} Berg Hélène, professeur, L. F. Luxembourg.
14. Berger René, professeur d'éducation physique, L. G. Luxembourg.
15. Bertemes Henri, professeur, Ec. norm. d'instituteurs, Luxembourg.
16. Biermann Pierre, professeur, Athénée, Luxembourg.
17. Bisdorff Ernest, professeur, Athénée, Luxembourg.
18. Bisdorff Joseph, professeur, L. G. Luxembourg.
19. Blaise Théophile, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
20. Bodé Amand, directeur, L. c. Diekirch.
21. Bøsen Mathias, professeur, L. F. Luxembourg.
22. Bøver Armand, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
23. Bollendorff Léon, professeur, Athénée Luxembourg.
24. Bour Arthur, professeur, L. G. Luxembourg.
25. Bourg Antoine, professeur, L. G. Luxembourg.
26. Braunshausen Nic., ancien ministre, ancien professeur, Luxbg.
27. Bruch Robert, professeur, L. G. Luxembourg.
28. M^{me} Bruch-Feyereisen Georgette, professeur, L. F. Esch-s.-Alzette.
29. Calmes Pierré, professeur, L. G. Luxembourg.
30. M^{11e} Clemen Anne, professeur, L. F. Luxembourg.
31. Comes Isidore, professeur honoraire, L. c. Echternach.
32. Daubach Guillaume, professeur, L. c. Echternach.
33. Delfeld Albert, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
34. Delleré Michel, professeur, L. c. Echternach.
35. M^{me} Dennewald-Pescatore Marguerite, professeur, L. F. Luxbg.
36. Duhr Aloyse, professeur honoraire, L. c. Diekirch.
37. Dupont Hippolyte, professeur, L. c. Echternach.
38. Elcheroth Pierre, professeur, Athénée, Luxembourg.
39. Elsen Richard, professeur, Athénée, Luxembourg.
40. Engel Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
41. Engel Roger, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
42. Erpelding Jean-Pierre, professeur honoraire, Athénée, Luxbg.
43. Ewert Victor, professeur, L. G. Luxembourg.
44. Faber Gustave, directeur honoraire, L. G. Luxembourg.

45. Feltès Jean, professeur honoraire, L. G. Luxembourg.
46. Flies Joseph, professeur de religion, L. F. Esch-sur-Alzette.
47. Fœhr Pierre, professeur, L. c. Echternach.
48. M^{me} Frieden-Kinnen Madeleine, ancien professeur, Luxembourg.
49. Frieden Pierre, Ministre de l'Éducation nationale, anc. prof., Lxbg.
50. Galles Adolphe, professeur, L. G. Luxembourg.
51. Geisen Emile, professeur, L. G. Luxembourg.
52. M^{me} Geisen-Fœhr Marianne, professeur, L. F. Luxembourg.
53. Gerard Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
54. M^{lle} Gerard Otilie, professeur, L. F. Luxembourg.
55. Gillen Nicolas-Joseph, professeur honoraire, L. G. Luxembourg.
56. Giver Guillaume, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
57. Gloden Albert, professeur, Athénée, Luxembourg.
58. Gœdert Albert, directeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
59. Gœdert Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.
60. Gœdert Pierre, professeur, L. G. Luxembourg.
61. M^{me} Gørgen-Jacoby Aline, professeur honoraire, L. F. Esch-s.-Alz.
62. Gørgen Mathias, professeur, L. c. Diekirch.
63. M^{me} Goldmann-Weydert Marie, ancien professeur, Luxembourg.
64. Grethen Nicolas, professeur de sciences com., L. G. Luxembourg.
65. Grosbüsch Alex, professeur, L. c. Diekirch.
66. Hallé Joseph, professeur, L. c. Echternach.
67. Hallé René, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
68. Hannes Alexis, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
69. M^{me} Hannes-Lamesch Marcelle, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
70. Heinen Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.
71. Heinen Nicolas, professeur, L. G. Luxembourg.
72. Heinen Pierre, professeur, L. G. Luxembourg.
73. Helbach Paul, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
74. M^{lle} Hemes Germaine, professeur, L. F. Luxembourg.
75. Henkes Paul, professeur, L. G., détaché à l'École normale d'instituteurs, Luxembourg.
76. Hentges Pierre, professeur d'éducation physique, L. G. Luxbg.
77. Hess Joseph, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
78. Heuertz Marcel, professeur, conservateur du Musée, Luxembourg.
79. Hild Nicolas, professeur, L. G. Luxembourg.
80. Hirsch Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.
81. Hoffmann Emile, professeur, L. G. Luxembourg.
82. Hoffmann Joseph, professeur, L. G. Luxembourg.
83. Hoffmann Léopold, professeur, Athénée, Luxembourg.
84. Hoffmann Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
85. Hoffmann René, professeur, L. G. Luxembourg.
86. M^{me} Holsinger-Klepper Suzanne, professeur, L. F. Esch-s.-Alzette.
87. M^{me} van Hulle-Bisdorff Marie, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
88. Irrthum Camille, professeur, L. G. Luxembourg.
89. M^{me} Jones-Faber Henriette, professeur e. r., Luxembourg.
90. Jost Paul, professeur, L. c. Diekirch.
91. Kapp Théodore, directeur honoraire, L. F. Esch-sur-Alzette.
92. Keiffer Arnould, professeur, L. c. Echternach.
93. M^{lle} Kieffer Louise, professeur, L. F. Luxembourg.
94. Kieffer Lucien, professeur, L. G. Luxembourg.
95. Kieffer Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
96. Kieffer Robert, directeur, L. F. Luxembourg.
97. Kiesel Georges, professeur de religion, L. c. Echternach.
98. Kinnen Edouard, professeur, Athénée, Luxembourg.
99. Klaess Pierre, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
100. M^{lle} Klaess Stephanie, professeur, L. F. Luxembourg.

101. M¹¹* Knaff Adolphine, prof. hon. de sciences com., L. F. Luxbg.
102. Koch Henri, directeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
103. Kœmptgen Nicolas, professeur, Athénée, Luxembourg.
104. Kœnig Lucien, Membre de la Chambre des Députés, professeur honoraire, L. G. Luxembourg.
105. Kœtz Aloyse, professeur e. r., Esch-sur-Alzette.
106. Koppes Jean, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
107. Krack Bernard, professeur, L. c. Diekirch.
108. Krier Alphonse, professeur, L. c. Diekirch.
109. Krier Joseph, professeur de sciences com., L. F. Esch-sur-Alzette.
110. M¹¹* Krier Léonie, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
111. Kugener Albert, professeur, Athénée, Luxembourg.
112. Kugener Henri, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
113. Kuffer Nicolas, Président du Comité directeur de la Caisse de Pension des Employés privés, ancien professeur, Luxembourg.
114. Lacaf Joseph, professeur, L. c. Diekirch.
115. Lahr Eugène, professeur, Athénée, Luxembourg.
116. Lahr Marcel, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
117. Lamesch Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
118. Lauer Edouard, professeur, L. G. Luxembourg.
119. Leimbach Paul, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
120. Leydenbach Marianne, professeur, L. F. Luxembourg.
121. Leytem Eugène, professeur, L. c. Diekirch.
122. Limpach Jean, directeur honoraire, L. c. Echternach.
123. Ludovicy Ernest, professeur, Athénée, Luxembourg.
124. Lux Edmond, professeur de dessin, L. c. Diekirch.
125. M¹¹* Lux Thérèse, professeur d'éducation physique, L. F. Luxbg.
126. Maertz Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.
127. Majerus Nicolas, professeur, Athénée, Luxembourg.
128. Margue Nicolas, Membre de la Chambre des Députés, ancien ministre, ancien professeur, Luxembourg.
129. Margue Paul, professeur, L. G. Luxembourg.
130. Maul Gustave, professeur, Athénée, Luxembourg.
131. Medernach Paul, professeur, L. G. Luxembourg.
132. Medinger Victor, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
133. Meisch Jean-Pierre, prof. d'éducation physique, Athénée, Luxbg.
134. Merten Joseph, directeur honoraire, L. c. Diekirch.
135. M¹¹* Metzler Marie, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
136. Meyers Alphonse, professeur, L. G. Luxembourg.
137. Meyers Joseph, professeur, conservateur du Musée, Luxembourg.
138. Meyers-Cognioul Joseph, professeur honoraire, Athénée, Luxbg.
139. Meyers Urbain, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
140. Michels Marcel, professeur, L. F. Luxembourg.
141. Michels Michel, professeur honoraire, L. G. Esch-sur-Alzette.
142. Minden Pierre, professeur, L. c. Echternach.
143. Molitor Bernard, professeur, L. c. Diekirch.
144. Molitor Edouard, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
145. Mousel Paul, professeur, L. c. Diekirch.
146. Muller Jean, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
147. Muller Joseph, professeur, L. c. Diekirch.
148. Muller Léon, professeur, L. G. Luxembourg.
149. Muller Pierre, professeur honoraire, L. F. Luxembourg.
150. Neiers Nicolas, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
151. Neiers Roger, professeur, Athénée, Luxembourg.
152. Ney Lucien, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
153. Nimax Arnould, professeur, Athénée, Luxembourg.
154. M^m* Nitschké-Hansen Simone, professeur, L. F. Luxembourg.

155. Nothumb Albert, inspecteur principal de l'Enseignement primaire, ancien professeur, Luxembourg.
156. Oestreicher Jean-Pierre, professeur, L. c. Echternach.
157. Olinger Paul, professeur, L. G. Luxembourg.
158. Oster Auguste, professeur honoraire, L. F. Luxembourg.
159. Oster Edouard, directeur honoraire, L. F. Luxembourg.
160. M^{lle} Palgen Héléne, professeur, L. F. Luxembourg.
161. Petit Joseph, directeur du Service Information et Presse, professeur, Athénée, Luxembourg.
162. Petit Robert-Nicolas, professeur, L. G. Luxembourg.
163. M^{me} Petit-Biever Marguerite, professeur, L. F. Luxembourg.
164. Pier Emile, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
165. Pierret Edouard, professeur honoraire, Luxembourg.
166. Pæker Joseph, professeur, L. G. Luxembourg.
167. M^{me} Prim-Welter Marthe, professeur, L. F. Luxembourg.
168. Probst Edouard, professeur-attaché au Ministère de l'Education nationale, Luxembourg.
169. Prussen Jules, professeur, Athénée, Luxembourg.
170. M^{me} Prussen-Gratia Marguerite, professeur, L. F. Luxembourg.
171. Rasqué Frédéric, professeur, L. G. Luxembourg.
172. M^{me} Reckinger-Wallenborn Anne, professeur, L. F. Luxembourg.
173. Reichling Léopold, professeur, L. G. Luxembourg.
174. Reimen Bernard, professeur, L. c. Echternach.
175. Reuland Marcel, professeur, L. G. Luxembourg.
176. Reuter Edmond, professeur, L. G. Luxembourg.
177. Ripinger François, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
178. Rosenstiel Paul, professeur, L. G. Luxembourg.
179. Schaaf René, professeur, Athénée, Luxembourg.
180. Schaber Gaston, professeur, Ecole normale, Luxembourg.
181. Schaeffer Nicolas, professeur, L. c. Echternach.
182. Schalbar Edouard, professeur, L. c. Diekirch.
183. Schauls Jean-Pierre, professeur, L. c. Diekirch.
184. Schaus Emile, directeur, Ecole normale d'instituteurs, ancien professeur, Luxembourg.
185. Scheifer Pierre, professeur, L. c. Diekirch.
186. M^{lle} Scheuer Elise, professeur, L. F. Luxembourg.
187. Schiltz Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
188. Schleimer Paul, directeur de l'Ecole professionnelle de l'Etat, ancien professeur, Esch-sur-Alzette.
189. Schlim Eugène, professeur, L. c. Diekirch.
190. Schon Arthur, professeur de religion e. r., Esch-sur-Alzette.
191. Schröder Emile, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
192. Schröder Théodore, professeur, L. G. Luxembourg.
193. M^{me} Schumacher-Wercoller Marie, professeur, L. F. Luxembourg.
194. Simmer Louis, Conseiller de Gouvernement honoraire, ancien professeur, Luxembourg.
195. Simon Jules, professeur, L. G. Luxembourg.
196. Spang Paul, professeur, L. c. Echternach.
197. M^{me} Spedener-Kanivé Margot, professeur d'éducation physique, L. F. Luxembourg.
198. Spielmann Théodore, professeur, L. c. Diekirch.
199. Spoden Georges, professeur, L. F. Luxembourg.
200. Sprunck Alphonse, professeur, L. G. prof.-bibliothécaire ff., Lxgb.
201. Steffen Jean, professeur, Athénée, Luxembourg.
202. Steffes Pierre, professeur honoraire, L. c. Diekirch.
203. Stein Jean-Pierre, directeur, Athénée, Luxembourg.
204. Steinmetzer Ernest, professeur, L. G. Luxembourg.

205. Stelmes Norbert, professeur, L. F. Luxembourg.
206. Stiefer Pierre, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
207. Stoffel Edmond, professeur, L. c. Echternach.
208. Storck Jean-Victor, professeur, L. G. Luxembourg.
209. Strasser Alfred, professeur, Athénée, Luxembourg.
210. Strommenger Jean, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
211. Stumper Oscar, professeur, Athénée, Luxembourg.
212. Thibeau André-Paul, directeur, L. G., Conseiller d'Etat, Luxbg.
213. Thibeau Jean-Pierre, professeur, L. c. Diekirch.
214. Thill Gérard, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
215. Thill Henri, professeur, L. G. Luxembourg.
216. Thill Jean-Pierre, professeur honoraire, L. G. Luxembourg.
217. Thill Joseph, professeur, L. c. Echternach.
218. Thinnes Mathias, directeur, L. c. Echternach.
219. Thiry Emile, professeur, Athénée, Luxembourg.
220. Thomé Harald, professeur de dessin, L. G. Luxembourg.
221. Thomé Joseph, professeur, L. c. Echternach.
222. M^{lle} Thoss Ilse, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
223. Thyès Léon, professeur, Athénée, Luxembourg.
224. Tissen Font, professeur de dessin, L. G. Esch-sur-Alzette.
225. Trossen Joseph, professeur de sciences com., L. G. Luxembourg.
226. Turmes Jean, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
227. Urwald Mathias, professeur, L. c. Diekirch.
228. Vesque Constant, professeur, L. c. Echternach.
229. Wagener Joseph, directeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
230. Wagener Marie, professeur, L. F. Luxembourg.
231. Wagner Mathias, professeur, L. c. Diekirch.
232. Wagner Raymond, professeur d'éducation physique, L. c. Diekirch.
233. Wampach Edmond, professeur, L. F. Luxembourg.
234. Weber Joseph, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
235. Weber Paul, professeur, Athénée, Luxembourg.
236. S^r Weber Pauline, professeur, Ec. norm. d'institutrices, Luxbg.
237. M^{lle} Weckerling Suzanne, professeur, L. F. Esch-sur-Alzette.
238. Wehr Jean-Pierre, professeur, L. G. Luxembourg.
239. Weis Antoine, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
240. Weis Robert, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
241. Weiss René, professeur, L. G. Esch-sur-Alzette.
242. Wengler Emile, professeur, L. G. Luxembourg.
243. M^{lle} Wersant Aline, professeur, L. F. Luxembourg.
244. M^{lle} Wester Mélanie, professeur, L. F. Luxembourg.
245. Willems Alphonse, professeur, L. G. Luxembourg.
246. Winter Pierre, Conseiller de Gouvernement, ancien professeur, Luxembourg.
247. Wirlon Edmond, professeur honoraire, L. G. Luxembourg.
248. Wirtz René, professeur, Athénée, Luxembourg.
249. Wolter Léon, professeur, L. G. Luxembourg.
250. Zanen Paul, professeur, L. c. Diekirch.
251. Zangerlé Arsène, professeur, L. G., Luxembourg.
252. Ziger Robert, professeur, L. c. Echternach.

SOMMAIRE

1905—1955

Le sens d'un anniversaire	Emile Wengler	3
Liste des anciens présidents et secrétaires de l'Association		10

Le mot des anciens présidents

Sous le signe du pragmatisme	Nicolas Braunshausen	11
Souvenirs et espoirs	Nicolas Margue	14
Une décade	Pierre Frieden	18
Les problèmes d'après-guerre	André-Paul Thibeau	27

Journal des Professeurs

Notizen und Glossen	Ernest Bisdorff	30
---------------------------	-----------------	----

Au Lycée : Souvenirs d'écrivains luxembourgeois

Zwee Joer Stage	Isidore Comes	38
Lettre à M. le Président	Marcel Noppeney	45
A cheval sur deux siècles	Paul Palgen	47
Mein erster Schritt auf dem Weg zum Heimatlichen	Jean-Pierre Erpelding	50
Elne ich-bezogene Stellungnahme, kaum erträglich	Joseph Hess	54
Meine Deutschlehrer	Emile Marx	58
Die wahrhaftige Geschichte von den drei Wünschen	Paul Henkes	61
Lettre à M. le Président	Carmen Ennesch	63
d'Studentemusek	Marcel Reuland	65
Waat ech fir d'éischt viru mir gesln	Marcel Reuland	66
C. S. 1929	Pierre Grégoire	67
Kasernierte Existenz	Marcel Reding	71

Le professeur dans la littérature

Le professeur et l'écrivain	Alphonse Arend	73
Au fil de l'histoire. Des Déracinés aux Chemins de la Liberté	Tony Bourg	77
Quelques aspects de notre métier	Alphonse Arend et Tony Bourg	82
Le « Master » dans la littérature anglaise contemporaine	Arny Nimax	89
Von guten und bösen Magistern	Marcel Engel	103
Hanno Buddenbrook und die Oberlehrer ...	Ernest Bisdorff	107
Professor Forster oder der Ritter ohne Furcht und Tadel	Ernest Bisdorff	110
Die Humanität der Güte Hans Carossa sieht seine Lehrer	Léon Bollendorff	111
Direktor Lupinus	Marcel Engel	114
Die Schule zerbricht den natürlichen Men- schen Hermann Hesses Ansichten über Schule und Lehrer	Léopold Hoffmann	116
Le professeur et son patois	Robert Bruch	120

Bibliographie

Le Journal des Professeurs 1931—1955 ...	Tony Bourg et Marcel Engel	125
--	-------------------------------	-----

Chroniques

Comité 1954—1955		139
Nos morts		
Nicolas Wolter,	par Jean Feltes	140
Le professeur Michel Reuland,	par Michel Delleré	142
Le Congrès d'Oslo	Henri Thill	144
Rapport sur le sujet d'études 1954 de CMOPE		149
Rapport sur le sujet d'études du Congrès 1954 de FIPESO : Tendances et défense de l'Enseignement secondaire		152
Rapport sur le sujet d'études pour le Congrès d'Istamboul (1955)		157
A la Fédération des Professeurs de Langues Vivantes	Ernest Ludovicy	160
Liste des membres de l'Association (Septembre 1954)		163