

JOURNAL
DES
PROFESSEURS



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

N° 44 — Mai 1959

JOURNAL
DES
PROFESSEURS



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

N° 44 — Mai 1959

Préface

Voici de nouveau notre « Journal », dont certains disaient qu'il est mort et enterré à jamais. S'il s'est tu passagèrement, si sa voix n'a pas été entendue pendant quelques années aux abords de Pâques, ce n'est pas que les temps et notre Association soient devenus apédagogiques, ce n'est même pas que nous soyons las d'allonger la liste des propositions qui ont été souvent faites vainement dans ce « Journal » depuis 1909, depuis le jour de sa création. Nous avons tout simplement et transitoirement, pendant ce temps du silence, agi par d'autres moyens que ceux des suggestions écrites. Nos comités se sont réunis et sont intervenus quand il le fallait, nos assemblées générales ont pris position face aux problèmes fondamentaux, nos commissions d'étude se sont acquittées avec zèle de la tâche qu'elles avaient assumée et leurs questionnaires ont été autant d'invitations à la collaboration directe adressées à tous nos membres. Travail continu, dont ce « Journal », confié à la direction de M. Tony Bourg, témoigne éloquemment avec ses pages réformatrices rédigées par des gens du métier uniquement préoccupés du bien des élèves, avec ses constatations, ses affirmations, ses propositions, qui constituent sans doute autant de contributions utiles aux débats qui conviennent à l'avent pédagogique dans lequel notre pays est entré depuis quelque temps. Nous suivons

ainsi l'exemple de nos aînés, l'exemple de nos morts. Treize collègues nous ont quittés depuis 1956, parmi eux M. Pierre Frieden, Président du Gouvernement, Ministre de l'Education Nationale, et M. Nicolas Braunshausen, ancien Ministre de l'Intérieur, du Commerce et de l'Industrie, qui ont été tous les deux à la tête de notre Association, qui ont tous les deux aimé la discussion dans la liberté et qui ont tous les deux servi le corps professoral par leur action et le prestige de leur personnalité. C'est avec une gratitude douloureuse et consciente de nos obligations que nous citons leurs noms à l'entrée de ce « Journal » consacré à la réforme des études secondaires, au mieux-être de la jeunesse de nos lycées.

Henri THILL

UN REGARD EN ARRIÈRE

Journal und Reform.

I. — L'ère des reformes est ouverte.

Es geschah im Lande Luxemburg vor nicht ganz hundert Jahren, daß ein Regierungsmann, sein Name hat heute noch bei vielen guten Klang, voll heller Zuversicht die Ära der Reformen eröffnete. Überall, so sagte er, geht man daran, die Schule den wachsenden Anforderungen unserer Zeit anzupassen. Wir dürfen darin nicht nachstehen.

In der Tat waren viele sich einig, daß etwas getan werden müsse. Die Reformbedürftigkeit unsers mittleren Unterrichts lag auf der Hand, der Rückstand auf das Ausland war offenbar. Um die ewig Alten, die feierlichen Lobpreiser nationaler Traditionen, die beschönigenden Vertuschungsredner aufzurütteln oder zu entlarven, ließ man zwei kompetente Männer des Auslands Einblick nehmen in die Leistungen der Luxemburger Abiturienten. So kam aus Straßburg (damals deutsch) ein Herr Dr. Studemund, aus Gand ein M. Wagener. Nachdem sie ganze Stöße Examenskopien aus ungelenkten Primanerfedern geprüft hatten, rümpften sie recht sichtbar die Nasen vor solch unerhörter Luxemburger Unkultur, stellten vernichtende Prädikate aus — ungenügend, bedauerlich, erschreckende Ideenarmut, von wissenschaftlicher Vertiefung keine Spur — und empfahlen den Luxemburger Studenten recht eindringlich den Besuch der Genter und Straßburger Schulen. «Denn, bei uns zu Hause ...»

Über die Jahre 1875 bis 1891 wurde tapfer reformiert in den Professorenkonferenzen, in der Kammer, im Staatsrat und in den Regierungsbüros, denn es war die Zeit, da Schulbelange noch nicht in den zwei oder drei letzten Kammersitzungen vor Toresschluß mit einigen Paradereden abgetan wurden. L'ère des réformes est ouverte, hieß es. Sie war es noch 1887, als ein definitiver Gesetzesvorschlag ein neunjähriges Gymnasium mit Abschaffung der Cours Supérieurs vorsah. — Überhaupt diese kuriosen Cours Supérieurs der damaligen Zeit: «Ce va-et-vient continuel dans un établissement où tous les autres cours sont obligatoires, cette irrégularité à fréquenter les cours, ce manque

d'application, ce penchant à l'insubordination.» (Bericht des Athenäumsdirektors.) — Wie war das möglich? Herren mit Stehkragen und Schnurrbärten und engen langen Beinkleidern und großväterlichen Stülpshuhen! Mit Stolz sei vermerkt, daß die heutigen Schüler der Cours Supérieurs, trotz blue-jeans und Mädchenanschluß, ihren randalierenden Vorgängern gegenüber die reinsten Engel sind.

Der Ära der Reformen wurde ein energischer Riegel vorgeschoben, als 1891 ein Gesetzesprojekt fast alles ausschloß, was der Erfüllung so nahe gestanden hatte. Die Kammer billigte die Rückkehr, oder besser das Verharren in statu quo. L'ère des réformes était close. Warum? Das erfuhren die gewöhnlichen Sterblichen nie, denn das spielte sich in den hintersten Ecken der politischen Küche ab.

Leider gab es damals weder Professorenverband noch « Journal des Professeurs ». In den ersten Jahrgängen des « Journal » aber erzählt einer die traurige Geschichte von den großen Hoffnungen und den bitteren Enttäuschungen unserer Vorgänger, die einmal reformieren wollten.

II. — Seit 1909.

Seit unvordenklichen Zeiten, das heißt seit 1909, dem Jahr seiner Begründung, reformiert unser « Journal ». Es ist die tapferste, die unermüdlichste und zuversichtlichste aller Zeitschriften. Und bei aller Kampfeslust die friedlichste. Nur daß friedlich nicht devot bedeutet, nicht nachgiebig, nicht saumselig oder resigniert. Sondern regsam und geduldig. Geduldig und regsam seit fünfzig Jahren. Wer sich einmal gehörig Zeit nimmt, die vielen Jahrgänge zu durchblättern, dem offenbart sich das Gesetz von der ewigen Gleichheit der Probleme. In der Geschichte des mittleren Unterrichts, wie das « Journal » sie spiegelt, gibt es seit 1909 nichts Neues. Schon 1920 waren die Schulbestände, die Klassen überfüllt, und es ergaben sich daraus alle Mißlichkeiten, an denen wir heute leiden und die wir abschaffen möchten. Schon damals begann die Herrschaft des Geldes, die Aristokratie der Parvenus und Protzen mit dem breitspurig dummen « Was kauf ich mir dafür? » an die Adresse des selbstlosen Geistes. Und es hört sich fast ergreifend an, wenn einer der Präsidenten unsers Verbands anfangs der dreißiger Jahre im « Journal » bekennt, seine Tätigkeit habe zum größten Teil darin bestanden, die fortschreitende materielle Zurücksetzung des Professorats mit knapper Not aufgehalten zu haben. « Es ist mir mit vieler Mühe geglückt, ein noch weiteres Abgleiten zu verhindern, das ist alles. Wer nicht weiß,

wie schwer das manchmal war, ist versucht zu sagen: das ist nichts.» Klingt das nicht altbekannt, oder soll ich sagen verdammt neu?

Die Lektüre der Journale ist eine Bescheidenheitskur. Junge Mitarbeiter, frisch-fröhlich bereit, auf dem Tummelplatz des pädagogischen Kampfes beim ersten Anhieb den Gegner umzulegen, sollte man in diese Kur schicken, nicht um sie zu entmutigen, sondern um sie mit den unzähligen Beispielen oft enttäuschter und nie entmutigter Geduld zu wappnen. Wer im Jahre 1959 mit Ungestüm an ein Problem herangeht, weil es ihm besonders akut scheint, ein mahndes Zeichen der Zeit ist, und einer Lösung unbedingt und schnellstens bedarf, der wisse, daß von der Höhe unseres Verbandsorgans herab fünfzig Jahre ihn anschauen und ihm leise lächelnd zuwinken: Sehr schön, junger Herr, dieses Ungestüm, aber versuchen Sie's lieber mit der Geduld. Ungestüm verpufft, Geduld allein harrt aus. In Sachen wie den unsern rechnet man mit Jahrzehnten und Jahrhunderten.

III. — Wie werde ich ein guter Lehrer?

Der Wahrheit zur Ehre sei gesagt, daß sich auch manches in kürzerer Zeit ereignete. Die kleinen häuslichen Ausbesserungen, Polierungen, Transformierungen, überhaupt die Pflege des bescheidenen Hausrats kann von den Hausbewohnern selbst ohne Beanspruchung des Bauführers oder gar des Architekten besorgt werden, wie das « Journal » es wünscht und der Lauf der Zeit es ohnehin mit sich bringt. Unser Schulreglement zum Beispiel ist nicht durch Paragraphen umgeändert, sondern ganz natürlich durch die Zeit modernisiert worden, und ein früherer Verbandspräsident hat durch die menschliche Wärme und den Schwung seiner Journalartikel mehr dafür getan als ein späterer Minister jemals durch Ministerialerlasse erreichen konnte und wollte. Wie es bei uns in der Schule aussieht, darüber bestimmen ja zunächst die Lehrer selber. Gemütlich oder hart, laut oder friedlich, lebendig oder muffig, das liegt zu allererst beim Lehrer; er gibt den Ton an. « Nous savons de source certaine qu'en pédagogie une réforme administrative ne vaut que par ceux qui l'appliquent, que tout retombe en dernier ressort sur l'homme de la chaire. » Ganz schön, aber nicht leicht. Wie kommt der Lehrer zu diesem Artistengeschick, zu dieser Orchestrierungsgabe des Konzertchefs, zu diesem Herrenblick des Dompteurs, wenn nicht die bekannte gütige Märchenfee ihm das alles in die Wiege legte! Außer der zweijährigen pädagogischen Schulung bemüht sich ja auch das « Journal » nach

Kräften und ist mit Anregungen und Fingerzeigen stets gern bei der Hand. Es gab tüchtige Schulmänner, die über Orientierungsmethoden schrieben, über Prüfungen der pädagogischen Befähigung. Einer, der sich in experimenteller Psychologie und in Intelligenztests auskannte und mit peinlichster Genauigkeit Verstand und Aufmerksamkeit und Gedächtnis nach Maß und Gewicht erfaßte, wies einmal, bei einem ausführlichen Überblick der Orientierungsmethoden in unsern Nachbarländern, auf das « Handbuch der Berufe » hin, das vom Landesarbeitsamt in Sachsen-Anhalt veröffentlicht worden war, und fand dort folgende, für den Lehrer an höhern Schulen erforderliche Berufsfähigkeiten: « Wohlklingende laute Stimme, im ganzen deutliches, dialektfreies Sprechvermögen, Fähigkeit plastischen sprachlichen Ausdrucks, zeichnerisches Vermögen, praktische Einstellung und Befähigung zur Werkarbeit, körperliche Gewandtheit, organisatorisches Geschick, heiterer Sinn. » Als abschließend oder hindernd wurden unter andern angeführt: « Reizbarkeit, Unbeherrschtheit, Ungeduld, Laune und Sprunghaftigkeit, Weltfremdheit, aber auch Stutzertum und außerberufliche Geschäftstüchtigkeit. » Ich halte ein, denn es verschlägt mir den Atem. Glückliche Sachsen-Anhalter Gymnasiasten aus den zwanziger Jahren, die sich solcher Lehrer erfreuen durften, solch reinsten Kornes, das durch die feinsten Maschen des Orientierungssiebes glitt! Mir selber bleibt, angesichts meiner Grobkörnigkeit, der eine karge Trost, nicht allein zu stehen und mich in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft von vielen gleichen Exemplaren menschlicher und lehrerlicher Unvollkommenheit umgeben zu wissen. Hat jemals der absolut gute, der schlechthin ideale Lehrer gelebt und gelehrt?

Was heißt das überhaupt: der ideale Lehrer? Seit 1935 etwa taucht die große Frage mit besonderer Eindringlichkeit in unsern Journalen auf. Es ist die Zeit, da ein von höchsten Idealen beseelter Verbandspräsident, als Reaktion zu dem leidigen Gehaltsaufbesserungszank, den Menschen und das rein Menschliche groß und feierlich an den Anfang und ans Ende der Schulbildung stellt. Erziehung geht über Unterricht, Gefühl geht über Vernunft, Menschlichkeit geht über Schulmeisterei. « Ne rougissons pas d'être pédagogues et de sentir devant les âmes cette sainte excitation, l'enthousiasme avant-coureur de la création. » Das ist nicht minder anspruchsvoll als die lange Liste der Sachsen-Anhalter Lehrereigenschaften. Es ist ein Ideal, dort wie hier, erstrebenswert und nie erreichbar. Die heilige Flamme, das feu sacré, kann ich nicht auf Kommando herbeizwingen. Es ist Temperamentssache, Sache des glücklichen Zu-

falls, der Laune, des Stoffs, den ich eben behandle. Auch das Schulprogramm verbietet es mir, allstündlich auf höchsten Gipfeln zu wandeln und das sonntägliche Wort mit freigebiger Gebärde an meine Schüler zu verteilen. Schule ist fast immer bitterer Alltag, umso schöner sind die Feiertage, die sich bisweilen ungerufen, ungezwungen einschleichen.

IV. — Nummer 30: April 1935.

Auch der Mann der Experimente und der Tests, von dem oben die Rede ging, bekennt sich in Nummer 30 vom April 1935 zum Alltag. Dieser Jahrgang scheint mir der merkwürdigste von allen. Es stoßen darin die Meinungen, die Methoden, die Weltanschauungen aufeinander, in gediegener Fassung, und hinter jeder Meinung sieht und hört man den Menschen mit der ihm eigenen Geste der Hand und dem Aufwerfen des Kinns und der glatten aufklärerischen Formel oder der von humanistischem Pathos zitternden Parole. Da steht in einer und derselben Nummer, von zwei (auch im Geiste) verschiedenen Männern geschrieben:

« Notre enseignement secondaire n'a pas d'âme. Conçu et organisé dans un esprit administratif, préoccupé avant tout d'ordre et de régularité, il se déroule sur le rythme d'un programme strict. Et tous, professeurs et élèves, emboîtent le pas à la poursuite du programme qui est leur but, leur idéal, parfois leur cauchemar. »

Und daneben:

« L'on doit se garder de méconnaître les vertus éducatives inhérentes à l'enseignement officiel même. La conduite morale n'est essentiellement qu'une adaptation de l'individu aux règles qui gouvernent la société dans laquelle il vit... Si le personnel enseignant exige inexorablement que chaque élève fournisse par ses propres moyens des travaux satisfaisants dans toutes les branches, aucun élève ne pourra se soustraire à la loi humaine d'un travail consciencieux, et cette pratique, continuée pendant des années, sera la meilleure préparation au travail professionnel de la vie pratique. »

Dem einen ist die brave Pflichterfüllung des Schülers genug, sie führt zur sittsamen, gehorsamen Bürgerlichkeit, dem andern scheint sie ein seelenloser Mechanismus, und er sieht in ihr nur den flachen grauen Alltag, nicht die bunte, interessante Feiertage.

Ein dritter gesellte sich in dieser merkwürdigen Nummer zu den beiden, und da er, wie alle andern, von heller Reform-

freudigkeit zutiefst beseelt war, gelang ihm folgendes unter dem besinnlichen Titel: « Zeitenwende? »

« In Sekunda wird ein allgemeiner Satz besprochen. Der Widerspruchsgeist erwacht, Meinung steht gegen Meinung, ich freue mich über die hin und her wogende Diskussion. Nach der Stunde sagte mir einer der Schüler — es war nicht der schlechtesten einer: Nehmen Sie mir's nicht übel, Herr Professor, aber mir scheint, das Verfahren ist überholt. Mehr denn einer von uns hat das ganz deutliche Empfinden, daß die Periode des liberalistischen Individualismus vorbei ist. Wenn so Meinung gegen Meinung steht und besonders, wenn der des Unerfahrenen dasselbe Gewicht zukommt wie der des Geübten und Reifen, dann verschwimmt und vernebelt sich alles vor unsern Augen. Ich bitte Sie, zwingen Sie uns Ihre Meinung auf, hauen Sie immerfort in dieselbe Kerbe, Tag für Tag, wir wollen geführt werden. »

Zeitenwende: das war 1935. Lockrufe von drüben, Sirenenklänge einer Lorelei im braunen Hemd.

V. — Reifeprüfung ohne Reife.

Die wertvollste, wirksamste und zugleich mühseligste Arbeit wurde in unsern Journalen von jenen geleistet, die in einem vernünftigen Schulprogramm die erste und notwendigste Voraussetzung für eine gedeihliche Erziehung sahen. Wir erziehen ja zu allererst, indem wir unterrichten, und ein gutes Schulprogramm führt über einen guten Unterricht ganz natürlich zu einer guten Erziehung. Von der praktischen, aufopferungsvollen Kleinarbeit her über vorsichtige, aber mutige Umgestaltungen, Anpassungen und Kürzungen, zu einem neuen, zeitgemäßen, vernünftig menschlichen Programm, das ist der rechte Weg zum Ideal, das so bescheiden ist, daß es erreicht werden kann. Das schafft Raum und Zeit für die Herzlichkeiten des Gemüts, für das verschwenderische Sichgehenlassen der Launigkeit und des Witzes. Ein überladenes Programm, überfüllte Klassen, wie sie immer noch da sind und jedes Jahr weiter anschwellen, bewirken nervöse Hetze, Gereiztheiten des Lehrers, Fahrigkeit und stumpfe Indifferenz des Schülers. Seit 1908 wettern die Journalschreiber dagegen. « Jetons du lest! » Gegen den Ballast, den wir durch die Jahre schleppen, gegen die wachsenden Ansprüche der Wissenschaften, der Mathematik und der Physik, welche die Sprachen so sehr in die Enge treiben, daß bald von einem klassisch humanistischen Schulbetrieb nicht mehr die Rede sein kann. Gegen die allzu schwachen Akzente der Spezialisierung in den obern Klassen.

Einmal, es ist schon ziemlich lange her, fand einer im « Journal » den Mut, den Betrieb unserer Reifeprüfungen einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. — Diese Prüfung ist ja eigentlich der Spiegel oder die Summe der enzyklopädischen Wissensmasse, die sich in den letzten Schuljahren aufgehäuft hat. — Er tat es in recht raffinierter Manier, indem er den pädagogischen Mitarbeiter des damaligen « Berliner Tageblatt » und einige große Männer des deutschen Geisteslebens, darunter den mißbratenen Gymnasiasten Thomas Mann, im « Journal » aufmarschieren ließ, und hinter ihrem gewichtigen Wort bescheidene Stellung bezog. Nun, dies Wort ist keinem Lehrer unbekannt oder fragwürdig, der seit Jahren bei uns auf Prima Unterricht erteilt, besonders in den Sprachen, oder im Abgangsexamen Kopien korrigiert. Diese Prüfung am Ende des Jahres, das wissen wir aus Erfahrung, verunstaltet und verunziert das ganze Jahr. Sie macht die Schüler zu widrigen Berechnern, zu Kleinkrämern, die alles über Bord werfen, was nicht auf den Buchstaben genau zum Programm dieses Examins gehört. Allbeherrschend ist die Frage nach der unmittelbaren Rentabilität des Lernstoffes. Formeln, Daten, Fakten, Hyperbeln werden mit Bienenfleiß gesammelt, um Wallenstein, Iphigenie, Faust, Horaz, Racine schlägt man einen Haken. Wie wenig ergötzlich ist diese der « Reife » entgegenstrebende Pennälerlistigkeit, diese Kaltschnäuzigkeit, mit der man sich offen zum Verzicht auf das « Unnnütze » bekennt.

Sind die Schüler so sehr schuld daran? Sind sie schuld, wenn ihre Leistungen in diesem Examen ein Ungefähr, ein Obenhin, ein Beweis flachester Mittelmäßigkeit sind? Die Lehrer wissen es und sehen zu, müssen zusehen, achselzuckend und ohnmächtig. Wir werden uns hüten, ein zweites Mal Herrn Dr. Studemund aus Straßburg und Herrn Dr. Wagener aus Gand zur Begutachtung herzubitten.

Wer hilft da mit, daß es anders wird? Dem « Journal », scheint mir, bleibt auf Jahre hinaus die schöne Aufgabe, weiter zu bitten, zu wünschen, zu klagen und anzuklagen.

Auf Jahre hinaus, und mit Geduld.

ERNEST BISDORFF

NOS COMMISSIONS D'ÉTUDE AU TRAVAIL

Le Luxembourg, suivant l'exemple de bien d'autres pays européens, médite une réforme scolaire. Le 1^{er} mars 1958, le Ministère de l'Education Nationale a publié, dans son Courrier, un « Aide-mémoire servant aux échanges de vues sur le projet de loi portant réforme de l'enseignement ». Il y est dit surtout qu'on envisage une scolarité secondaire de six ans pour toutes les sections. C'est cette question essentielle, primordiale de la durée des études secondaires au Luxembourg qui a été examinée par les commissions formées par l'Association des Professeurs.

Rapport de la Commission d'Étude pour une scolarité secondaire de sept ans.

(Novembre 1958 à février 1959.)

Président:

M. EMILE WENGLER, professeur au Lycée de Garçons Luxbg.

Secrétaires:

MM. PAUL TH. WEBER, professeur à l'Athénée Luxembourg.
OTHON SCHOLER, professeur au Lycée Class. Diekirch.
EDOUARD SIMON, prof. au Lycée de Garçons Luxbg.

Membres:

M^{mes} MARTHE PRIM-WELTER, professeur au Lycée de Jeunes Filles Luxembourg.
MARIANNE GEISEN-FÖEHR, professeur au Lycée de Jeunes Filles Luxembourg.
MARCELLE HANNES-LAMESCH, professeur au Lycée de Jeunes Filles Esch.
MM. MARCEL ENGEL, professeur à l'Athénée Luxembourg.
MARCEL WERDEL, professeur au Lycée Class. Diekirch.

*

PLAN DU RAPPORT.

PREMIÈRE PARTIE

Analyse succincte de la situation culturelle de notre pays.

DEUXIÈME PARTIE

Durée de la scolarité secondaire classique.

A. *Toutes les branches pâtiront — directement ou indirectement — d'une réduction du Secondaire classique à 6 ans :*

I. Langues :

1. Français
2. Latin
3. Allemand
4. Anglais
5. Grec

II. Branches scientifiques :

1. Mathématiques
2. Biologie, Physique, Chimie, Géographie

III. Autres branches :

1. Doctrine chrétienne
2. Histoire
3. Education esthétique

B. *Les considérations générales suivantes font apparaître comme inopportune une réduction à 6 ans :*

- I. La situation en Allemagne et en France.
- II. Dangers d'un enseignement écourté et hâtif.
- III. Les vœux à réaliser et le problème du niveau final.
- IV. L'Enseignement secondaire surmené.
- V. Amenuisement dangereux de la période où le Secondaire pourra exercer sa fonction spécifique.
- VI. La création d'une classe préparatoire dans le Primaire.

C. *L'Aide-Mémoire du Ministère de l'Education Nationale appelle les considérations suivantes :*

- I. Les véritables objectifs de la réforme.
- II. L'argument des « méthodes nouvelles ».
- III. L'argument social.
- IV. L'exemple de l'étranger.
- V. L'argument du personnel.

TROISIÈME PARTIE

Durée de la scolarité secondaire moderne.

QUATRIÈME PARTIE

Résultats de l'enquête menée par la Commission.

*

RAPPORT.

La Commission s'est proposé comme tâche l'étude des raisons qui militent en faveur d'une scolarité secondaire de sept ans. Elle estime que l'Enseignement classique et l'Enseignement moderne doivent avoir une durée de sept années pleines, s'ils veulent remplir leur fonction: dégager les élites de la nation au moyen d'une formation centrée sur la connaissance de l'homme et le développement de ses virtualités morales et intellectuelles (éducation humaniste) avec, dans une mesure raisonnable, l'amorçage des spécialisations de caractère plus ou moins professionnel et utilitaire.

Avant toute considération didactique spéciale, il importe de se remémorer quelques données majeures du problème.

PREMIÈRE PARTIE

Analyse succincte de la situation culturelle de notre pays.

La formation des élites revêt un aspect particulier dans un pays situé géographiquement, historiquement et culturellement dans une zone de transition entre deux civilisations: le domaine roman (France, Belgique) et le domaine germanique (Allemagne). Etant à la fois *tributaire* et *partenaire* de ces deux civilisations, la vie de notre peuple se trouve, depuis les plus hautes démarches de l'esprit jusque dans le détail quotidien, conditionnée par le passé et la destinée présente et future de ses voisins.

Si nous voulons bien songer à une définition qu'a donnée de la culture Ortega y Gasset: « La culture, c'est savoir s'orienter au milieu des facteurs qui conditionnent notre époque », il apparaît que l'Enseignement d'un peuple aux frontières étroites comme l'est le nôtre devra être résolument polyvalent, ouvert, généreux et efficace, précisément pour pouvoir s'orienter au milieu des nombreuses influences, sollicitations, chances et menaces qui, qu'il le veuille ou non, convergent vers lui. Au moment où bien des barrières et protections vont tomber, il s'agit d'être fort pour ne pas devenir l'objet de forces étrangères et rester au contraire l'artisan de son propre destin.

La vie culturelle et la survie matérielle et morale de notre petit pays dépendent dans une très grande mesure de la qualité

de son Enseignement et de la durée de la scolarité. Il ne faut jamais perdre de vue notre situation constamment marginale par rapport à des civilisations voisines à rayonnement linguistique et intellectuel fort, à organisation culturelle et technique très avancée, ce qui fait que, dans beaucoup de domaines, nous sommes en quelque sorte toujours sur la défensive.

Ici nous avons à nous occuper de la formation donnée dans les lycées, formation qui accorde une grande place aux disciplines qui fortifient l'intelligence, révèlent l'âme à elle-même et font connaître celle des autres, individus et peuples. Une telle formation est destinée entre autres à permettre aux futurs cadres de la nation de rester à égalité de culture, de rendement et donc de chances avec l'étranger. Or cette égalité avec deux partenaires (au moins) ne saurait s'obtenir qu'en vertu d'un effort spécial pour lequel sept années de Secondaire ne sont pas de trop, car pour « brancher » de jeunes esprits sur deux ou même trois « circuits » de civilisation (civilisation romane, germanique et, de plus en plus, anglo-saxonne), pour leur donner le désir des échanges intellectuels, la capacité de juger sainement les hommes et les événements au-delà de nos frontières, il faut leur faire connaître

la langue,
le passé historique,
la mentalité,
la superstructure esthétique (littérature, art,
usages, traditions)

des pays voisins. Et il ne faut pas le faire superficiellement, sinon le visage de ces peuples voisins, au lieu d'être familier, devient inconnu, menaçant: de là méfiance et crainte (xénophobie), provincialisme intellectuel, voire retraite morose dans un ghetto moral aux horizons bouchés (« geistige Inzucht »).

Ces dangers, nullement imaginaires, ne peuvent être écartés qu'à l'aide d'un Enseignement conçu dans un esprit large et généreux, doté d'un personnel et de moyens suffisants, certes, mais aussi d'une durée adéquate. Refuser à l'Enseignement secondaire cette durée pour des raisons d'opportunité (économique, « sociale » ou autre) revient à s'attaquer à la substance même.

L'exigence d'une scolarité secondaire de sept ans se justifie encore par plusieurs considérations d'ordre historique, sociologique et psychologique:

1. Notre pays est un territoire à passé culturel pauvre. Sa culture actuelle, à l'échelon supérieur, est faite d'apports étrangers. Il a toujours été sous-équipé quant aux insti-

tutions culturelles: universités, académies, bibliothèques, grande presse, musées, galeries d'art, théâtres, salles de concert, voire folklore, etc. D'où charge morale et intellectuelle accrue pour l'Enseignement secondaire, qui doit, en un certain sens, suppléer à ces institutions absentes ou peu développées: c'est lui, qui, par son initiation linguistique et scientifique, établit le contact vital et indispensable avec les civilisations étrangères sans lesquelles la superstructure culturelle de notre pays s'effondrerait.

2. La tradition et le goût de la culture désintéressée existent seulement dans une partie de la population. L'esprit public est en général assez indifférent aux valeurs de l'esprit. Or l'Enseignement est le foyer par excellence de la culture désintéressée. Ce n'est pas le moment de démanteler ce bastion.
3. Les milieux d'où est issue une forte proportion des élèves qui fréquentent le Secondaire ont des préoccupations en général utilitaires. Dans de nombreux cas le cadre familial n'est presque d'aucune aide pour assurer et développer les qualifications intellectuelles des élèves: l'Ecole doit, chez nous plus qu'ailleurs, faire presque tout pour ces nouveaux-venus à la culture. Elle doit créer de toutes pièces, dans les jeunes esprits qui lui sont confiés, deux systèmes de références culturelles au moins: cela demande du temps.
4. Notre pays est *trilingue*, à savoir:
 - a) *plan psychique et social*:

La langue luxembourgeoise est la seule langue de l'enfance, de l'âge adulte, de la famille pour les relations quotidiennes et la pensée personnelle.
 - b) *plan pratique et intellectuel, information courante, éducation (en partie)*:

La langue allemande est la langue du clergé, du journalisme (en partie), du commerce, du sport, de la propagande politique, du cinéma (en partie), la langue épistolaire pour la majorité de la population, la langue des ouvrages professionnels au niveau artisanal surtout, la langue de l'Enseignement primaire, professionnel et technique (en partie).
 - c) *plan intellectuel, armature de l'Etat, éducation (en partie)*:

La langue française est la langue de la superstructure politique, judiciaire et administrative; elle est langue

culturelle et professionnelle: Droit, Lettres, Médecine, Pharmacie, Banque, etc.; elle est la langue des relations sociales et épistolaires dans une fraction de la bourgeoisie, la langue (en partie) de la vie intellectuelle: journaux, conférences, cinéma, théâtre, etc.

Cet état de choses, unique en Europe (la Suisse est composée de quatre groupes ethniques unilingues chacun), est endémique et définitif: des fluctuations pourront se produire, mais elle ne réduiront pas à l'unité ce qui est historiquement et traditionnellement divisé en trois. Ce sont là trois sources permanentes qui alimentent notre vie nationale, trois réalités fondamentales que chaque jeune Luxembourgeois aspirant à se qualifier pour des fonctions de cadre ou généralement intellectuelles, doit affronter, assimiler pour les dominer, faut de quoi sa capacité intellectuelle, sa valeur sociale et son rendement professionnel se trouvent diminués, voire compromis.

Mais ce trilinguisme signifie en même temps une culture et un psychisme schizoïdes, soumis à de fortes tensions et à des tiraillements parfois déchirants: la vie de l'esprit évolue *simultanément* sur trois plans difficiles à harmoniser. Voilà pourquoi un Enseignement secondaire écourté et hâtif aboutira à un simulacre de culture, puisque les connaissances n'auront pas le temps de s'enraciner, de s'intégrer par une initiation lente et soigneuse.

A la nécessité d'assimiler deux civilisations au rayonnement équivalent s'ajoute d'ailleurs un surcroît de difficultés dans l'ordre didactique: toutes les matières scolaires sont véhiculées par des langues étrangères que personne ne parle en dehors des murs de l'École. De là évidemment une dépense d'énergie psychique considérablement accrue par rapport à celle fournie par la jeunesse intellectuelle des pays unilingues. « Il faut accorder, dit M. le Professeur honoraire Stumper dans sa réponse à une enquête de la Commission, voire imposer aux bilingues (et à plus forte raison aux trilingues) une durée plus longue de leurs études secondaires que celle dont peuvent se contenter les unilingues. Sept années y suffisent à peine. »

D'un autre côté, si cet héritage historique est lourd à porter, nous savons qu'il présente des avantages si grands sur le terrain des échanges internationaux, de la formation professionnelle et de la culture désintéressée qu'il serait contraire à l'intérêt national de refuser d'en payer le prix: à savoir un investissement pédagogique plus grand que celui des pays unilingues.

Ces considérations, familières à tous ceux qui enseignent dans notre pays, ont trouvé l'expression que l'on sait dans les

travaux de feu M. Braunshausen, travaux qui n'ont rien perdu de leur actualité.

A la lumière de ces réflexions, la réduction de l'Enseignement classique apparaît à la Commission comme inopportune et dangereuse.

DEUXIÈME PARTIE

Durée de la scolarité secondaire classique.

A. Toutes les branches pâtiront - directement ou indirectement - d'une réduction du Secondaire classique à 6 ans.

I. LANGUES.

1. FRANÇAIS.

- a) Etant donné la différence des méthodes du Primaire et du Secondaire, le cours de français au cycle inférieur des lycées se trouve déjà maintenant grevé d'une hypothèque en ce qui concerne les connaissances de base des élèves: celles-ci doivent être reprises en VII^e secondaire dans une mesure assez étendue. À supposer qu'on enlève une année au cours de français, celui-ci serait dans l'impossibilité de réaliser un niveau suffisant au cycle inférieur pour que le cycle supérieur puisse délivrer son enseignement avec fruit. Le français n'est pas une langue autochtone et pourtant une connaissance parfaite de cette langue doit être le résultat des études secondaires: il faut donc accorder au cours de français le temps nécessaire pour permettre aux élèves d'assimiler les mécanismes de base et un vocabulaire très vaste puisqu'il doit englober tous les domaines. Lésiner sur ce point équivaldrait à méconnaître nos intérêts nationaux qui exigent une parfaite ouverture d'esprit du côté de la France et de la Belgique (cf. ce qui a été dit plus haut sur notre situation).
- b) Dans cet ordre d'idées l'on a voulu soutenir que la classe de *troisième* est une année de piétinement stérile et pourrait donc être supprimée sans inconvénient. Les instructions et programmes contenus dans les « *Horaires et Programmes* » sont suffisamment explicites pour prouver le contraire. Les textes au programme ne sont pas seulement importants en eux-mêmes, mais leur explication, les exercices d'analyse, de comparaison, de composition (description, portrait, rapport, lettre, dissertation), les récitations, les notions littéraires de base, les exposés d'élèves,

les discussions et commentaires de livres, de pièces de théâtre, le cours de diction: tout cela constitue une préparation indispensable au travail de la II^e et de la I^{re}.

- c) Une menace plus précise se dessine pour le cours de français dans les sections scientifiques, où la matière proprement scientifique augmentera probablement: avec une scolarité de 6 ans seulement, le français, tout comme les autres langues, risque de voir diminuer son domaine, alors qu'avec une scolarité de 7 ans, il dispose au moins de la marge des quelque 200 leçons de français que comporte une année scolaire. Est-il besoin d'insister sur le fait que nos futurs ingénieurs et « scientifiques » de tout genre auront toujours à bien connaître le français, à la fois pour leurs études et pour leur activité professionnelle? Contacts avec l'étranger, missions dans les pays francophones, rédaction de rapports techniques, exposés et conférences: tout cela présuppose une initiation sérieuse et prolongée.

2. LATIN.

L'étude du latin risque de manquer son but, si le Secondaire classique n'a plus que 6 ans. Comme il est question pour certains de faire de la première classe du Secondaire une classe d'orientation sans latin, celui-ci devrait se contenter de 5 années. Par-dessus le marché la section scientifique aurait nécessairement des horaires de latin plus modestes. Même avec 6 années de latin, ce cours risque, dans les sections scientifiques, de n'avoir plus qu'une existence symbolique. Or, abstraction faite des auteurs classiques qui sont lus au cycle supérieur et qui constituent quand même un héritage essentiel à maintenir, une bonne connaissance du latin est non seulement souhaitable pour bien savoir le français et l'anglais, mais elle se trouve être aussi la meilleure initiation à de nombreuses terminologies (grammaticale, littéraire, philosophique, médicale, voire technique, etc.). C'est un instrument nécessaire de toute pensée supérieure. La réduction du latin à la portion congrue chez les scientifiques favoriserait par trop une mentalité rivée au concret et à l'utile. Cela signifierait aussi le relâchement des liens qui nous unissent à la culture latine et méditerranéenne, sans parler de l'abandon des avantages de formation dont de bons esprits assurent qu'ils ne sont pas négligeables.

3. ALLEMAND.

Le cours d'allemand, qui possède actuellement le minimum de leçons encore compatible avec un enseignement sérieux,

serait lui aussi menacé dans les sections scientifiques et pour les mêmes raisons: la pression qu'exercera la matière de plus en plus vaste des programmes scientifiques. Avec 6 ans, l'espace total du Secondaire classique réduit ne permettra aucun étalement ni aucun arrangement.

4. ANGLAIS.

Le cours d'anglais doit conserver 5 ans. Avec un Secondaire classique de 6 ans, l'étude de cette langue commencerait dès la deuxième année de lycée, ce qui, étant donné la charge que sont pour les élèves deux autres langues « étrangères » difficiles (le français et le latin), paraît bien ambitieux. Il vaut mieux faire bénéficier les élèves de deux années de lycée avant de leur imposer une quatrième langue (la 1^{re} étant l'allemand, la 2^e le français, la 3^e le latin!).

5. GREC.

Même remarque que pour l'anglais, surtout depuis que le grec s'enseigne en français.

II. BRANCHES SCIENTIFIQUES.

1. MATHÉMATIQUES.

La question est indécise. Certains professeurs de mathématiques croient pouvoir venir à bout de leurs programmes en 6 ans, mais ils escomptent tacitement les notables sacrifices que devraient faire le latin et les langues modernes. Les professeurs de langues reconnaissent d'ailleurs la nécessité d'étendre les programmes scientifiques, mais ils ne voient pas comment cela pourrait se faire au sein d'une scolarité réduite à 6 ans, *sans que l'enseignement linguistique et littéraire soit écrasé!*

2. BIOLOGIE, PHYSIQUE, CHIMIE, GÉOGRAPHIE.

Vu que ces disciplines disposent de peu de leçons, il paraît difficile de leur enlever une année. Certains réclament une augmentation des programmes scientifiques (et donc des horaires) pour se conformer aux exigences de l'Enseignement supérieur. Ces vœux deviennent impossibles à réaliser avec une scolarité réduite à 6 ans.

III. AUTRES BRANCHES.

1. DOCTRINE CHRÉTIENNE.

La Commission ne dispose d'aucun renseignement à cet égard.

2. HISTOIRE.

Si elle veut maintenir deux cycles, elle a besoin de 7 ans. Faire un seul cycle expose à l'inconvénient suivant: La préhistoire et l'antiquité seront enseignées seulement une fois et à des enfants de 12-14 ans, alors qu'une nouvelle confrontation à un âge plus mûr est quand même souhaitable.

3. EDUCATION ESTHÉTIQUE.

Etant donné que le développement de cet enseignement, insuffisamment doté chez nous, s'impose (ce développement est réclamé par la jeunesse elle-même et le public; cf. aussi le problème des loisirs accrus), nous avons besoin de maintenir une III^e: sur elle et la II^e seraient alors avantageusement répartis les cours d'Histoire de l'Art et d'Histoire de la Musique.

B. Les considérations générales suivantes font apparaître comme inopportune une réduction à 6 ans:

I. *La situation en France et en Allemagne.*

En France, l'Enseignement secondaire possède 7 ans. Dans certains Länder de l'Allemagne occidentale, après la réduction de la scolarité secondaire à 8 ans pendant le régime totalitaire de 1933 à 1945, l'on est revenu à 9 ans, ce qui, avec un Primaire de 4 ans, fait au total 13 ans comme chez nous. A considérer que l'Allemagne n'est pas un pays trilingue.

II. *Dangers d'un enseignement écourté et hâtif.*

Il est à craindre que l'institution d'un Enseignement secondaire de 6 ans n'entraîne pour les études une précipitation chronique, une hâte fébrile et expéditive dans une atmosphère d'*usine scolaire constamment surmenée* et vouée à des méthodes superficielles. Un tel Enseignement écourté serait ennemi des lentes et indispensables maturations, de la contemplation désintéressée, des digressions fructueuses, des détentes et paliers nécessaires à la santé psychique des élèves! Notre jeunesse n'est pas aussi précoce moralement ni intellectuellement que la jeunesse française ou belge dont on cite souvent l'exemple. Les partisans d'un Secondaire de 6 ans oublient qu'il faut envisager non seulement le point d'aboutissement du processus de maturation, mais aussi l'*allure* à laquelle les études doivent avancer pour rester conformes au tempérament et à la capacité d'assimilation de nos jeunes gens. Ainsi les comparaisons avec la France, pays unilingue et à climat psychologique plus « adulte » dans l'éducation, sont-elles dépourvues de valeur probante.

III. *Les vœux à réaliser et le problème du niveau final.*

Est-il raisonnable, en bref, de réduire tout le Secondaire à 6 ans tout en voulant

- augmenter les programmes scientifiques?
- faire une étude plus solide de l'Histoire de la Littérature au cycle supérieur (vœu exprimé par des professeurs de Lettres en réponse à une enquête de la Commission)?
- réaliser une initiation plus sérieuse à l'Histoire de l'Art et à l'Histoire de la Musique?
- bénéficier éventuellement de trois après-midi libres;
- obtenir un niveau final encore mieux adapté aux exigences des Universités?

Ceci est une utopie, car, en réalité, le niveau au stade final du Secondaire baisserait: tout enseignement s'ajuste à la longue et inévitablement au niveau *mental* de ses « destinataires ». Nos jeunes gens de 16-17 ans ne sont pas mûrs pour assimiler les programmes de II^e: ils ont besoin de la III^e comme période de maturation silencieuse, de repli sur eux-mêmes, comme halte avant un nouveau départ. Ils sortent de la phase aiguë de la puberté pour entamer une nouvelle étape: celle de la mentalité adulte. On ne viole pas impunément les lois du développement organique et moral, encore moins a-t-on le droit de le faire pour des raisons soi-disant « économiques » ou de douteuse « efficiency » à l'américaine. « Ne forçons point notre talent, nous ne ferions rien avec grâce. »

IV. *L'Enseignement secondaire surmené.*

Au moment où l'Enseignement primaire travaille à étendre son domaine, il serait peu équitable et nullement conforme aux intérêts de l'Education Nationale d'exiger du Secondaire qu'il se serre et se gêne dans d'étroites limites, qu'il abandonne un terrain qu'il occupe avec honneur, lui qui

d'une part

se voit mal secondé par le Primaire qui affirme que sa fonction n'est pas de préparer les élèves au lycée et qui, effectivement, livre au Secondaire

- 1) des élèves trop nombreux à cause d'un examen d'admission aux exigences dérisoires qui ne permet aucune sélection sérieuse des élèves. Cet examen est ressenti et dénoncé par les professeurs comme principe de désorganisation et comme grave handicap pédagogique et personnel, à cause du surcroît de tra-

vail et de fatigue nerveuse que produit le choquant surpeuplement des classes inférieures de nos lycées.

- 2) des élèves de moins en moins bien préparés, vu que le Primaire ne pratique plus assez la méthode grammaticale qui, pour d'impérieuses nécessités didactiques, est surtout celle du Secondaire.

d'autre part

se voit invité par l'Enseignement supérieur à des spécialisations précoces et partois, comme dans le cas des Sciences exactes (Math.) et physiques, à des augmentations de programmes. Ces exigences pèsent sur lui et menacent sa vraie fonction: la culture générale. Si ces exigences sont acceptées — et tout porte à croire que dans bien des cas elles devront l'être — *ce n'est pas le moment de réduire la durée dont dispose le Secondaire.*

V. *Amenuisement dangereux de la période où le Secondaire pourra exercer sa fonction spécifique.*

Supposons que le Secondaire classique n'ait plus que 6 ans: dans ce cas il ne saurait absolument plus être question d'organiser la première année comme « année d'orientation »: trop de temps serait perdu en tâtonnements et en éliminations successives: il n'y aurait pas de travail suivi et sérieux dans une telle classe: le vrai travail — avec les élèves enfin sélectionnés — commencerait en V^e seulement, ce qui, joint au fait que la I^{re} serait fortement spécialisée, réduirait à 4 ans la période consacrée à la culture générale plein régime. Comme il faudra tout de même que des résultats tangibles soient atteints, on fera du forçage comme dans la Section moderne actuelle, avec la même alternative: surmenage ou bien redoublements fréquents et donc pour beaucoup d'élèves scolarité de 7 ans ou plus quand même.

VI. *La création d'une classe préparatoire dans le Primaire (= 6^e année d'Ecole primaire).*

L'on nous dit que ce Secondaire de six ans serait mieux appuyé que jusqu'ici par le travail plus intense fourni dans les classes préparatoires correspondant à l'actuelle 6^e année d'Ecole primaire. Or il est probable qu'une circonstance non envisagée par les auteurs de ce projet viendra compromettre le bon rendement de ces classes préparatoires: il est à prévoir que ces classes seront envahies par des masses d'élèves insuffisamment doués. Il faut tenir compte, en effet, d'une mentalité égalitaire et revendicatrice qui tend, hélas, de plus en plus à remplacer les vrais titres

à la culture: l'intelligence et l'ardeur au travail, à l'exclusion de toute considération de fortune, de rang social ou d'irresponsable démagogie. Ainsi sera-t-il permis de mal augurer du niveau que, malgré le dévouement des maîtres, ces classes seront capables d'atteindre et il faudra y réfléchir à deux fois avant d'amputer l'Enseignement secondaire d'une année précieuse et parfaitement organisée.

D'ailleurs, comme nous n'avons nulle garantie que les Autorités scolaires de l'Enseignement primaire veuillent consentir à redonner à l'examen d'admission au Secondaire un niveau raisonnablement sévère, le cycle inférieur du Secondaire mutilé sera, avec des conséquences encore plus funestes que par le passé, chroniquement engorgé et paralysé.

**C. L'Aide-Mémoire du Ministère de l'Education Nationale
(*Courrier de l'Education Nationale, Mars 1958 - N° 1*)
appelle les considérations suivantes:**

I. Les propositions de réforme gouvernementales fixent à six ans la durée de l'Enseignement secondaire. En conséquence l'Enseignement classique perdrait une année: cette réduction semble constituer la pierre angulaire de la réforme envisagée. Or l'on peut penser que c'est là mal poser le problème: il s'agit en réalité de mieux adapter l'Enseignement secondaire aux exigences des temps nouveaux et cela par d'utiles remaniements et de nouveaux dosages des matières à l'intérieur du Secondaire. En le réduisant inconsidérément, l'on se privera justement de la liberté de mouvements indispensable pour réaménager programmes et méthodes. Ce serait passer à côté de la véritable réforme que d'insister sur les avantages extrinsèques (pécuniaires, etc.) que comporterait la réduction à six ans en perdant de vue l'essentiel: les améliorations intrinsèques (matières et méthodes) pour lesquelles le Secondaire a précisément besoin d'une durée de sept ans, s'il veut maintenir et augmenter la qualification intellectuelle de ses élèves.

II. L'argument des « *méthodes nouvelles* ».

Dans cet ordre d'idées il convient de rappeler que les « *méthodes nouvelles* » qui, selon certains, devraient permettre de réduire sans inconvénient la scolarité secondaire classique à 6 ans, exigent, non pas moins, mais plus de temps que les procédés didactiques traditionnels. En effet, les « *méthodes nouvelles* » impliquent — entre autres — ceci:

- 1) qu'on individualise l'enseignement, ce qui signifie: se consacrer sans hâte à chaque élève ou à des groupes d'élèves successivement au lieu de les instruire globalement. Cela demande évidemment plus de temps.
- 2) qu'on emploie de préférence la méthode directe dans les cours de langues, ce qui exige des exercices de contrôle et de répétition plus nombreux, e. a. reproduction inlassable de formules (patterns), d'ensembles phraséologiques que chaque élève doit avoir l'occasion d'employer souvent, sinon cette méthode ne porte pas ses fruits. Elle est en effet essentiellement fondée sur des procédés de récurrence multiple de la matière linguistique, alors que nos méthodes grammaticales actuelles subsument brièvement cette matière sous des catégories logiques, grammaticales et permettent de traiter la classe plutôt comme un bloc: d'où économie de temps.
- 3) qu'on fasse largement appel à la méthode inductive: enquêtes confiées aux élèves; travaux personnels ou en équipes, dirigés par le professeur; utilisation de documents de tout genre; emploi des moyens audio-visuels. Tout cela demande plus de temps que n'en exige la méthode déductive traditionnelle, collective, réceptive et peu visuelle. Celle-ci, encore une fois, économise le temps en présentant le savoir tout fait à des ensembles compacts d'élèves, alors que les « méthodes nouvelles » veulent le leur faire retrouver aussi individuellement que possible.

Bref, tout comme les « méthodes nouvelles » exigent des classes aux effectifs très réduits, un personnel plus nombreux, des salles de classe spécialement aménagées (bibliothèque de classe, fichiers, tables et chaises mobiles), elles demandent aussi et surtout une dépense de temps plus grande que les méthodes traditionnelles.

Ainsi ceux qui voudraient ménager la possibilité d'introduire les « méthodes nouvelles » dans le Secondaire devraient reconnaître qu'il est illogique de demander en même temps une réduction de la scolarité secondaire: c'est là vraiment la dernière chose dont un tenant des « méthodes nouvelles » devrait s'aviser.

III. *L'argument social.*

Il est dit dans l'Aide-Mémoire que la réduction à six ans « constitue une mesure sociale d'importance ». Outre les critiques d'ordre général qui ont été présentées dans la première partie de ce rapport (voir: « Analyse succincte de

la situation culturelle de notre pays »), cette affirmation suscite les remarques suivantes :

Le vrai progrès social consiste e. a. dans une élévation du niveau culturel de la population et dans une qualification de plus en plus grande. Le refus de cet investissement pédagogique qu'est la scolarité secondaire de sept ans (charge somme toute facile à supporter puisqu'elle paie à longue échéance) aurait des conséquences négatives, vu que — précisément pour les nouvelles couches qui accèdent à la culture — la qualification serait moindre avec 6 ans (surtout aussi à l'égard de l'étranger, compte tenu des difficultés que crée le trilinguisme).

Dans cet ordre d'idées, il convient de citer les paroles de feu Monsieur le Ministre de l'Education Nationale Pierre Frieden, dans son discours budgétaire de 1957 :

« Il nous faudra demain moins de manœuvres et plus de spécialistes (ouvriers qualifiés et employés). Le travail s'intellectualise et le cerveau, de plus en plus, remplace la main... Voilà un fait, gros de conséquences et de problèmes. Le premier concerne l'Enseignement. Il faut songer à *élargir le domaine* de l'Ecole. La deuxième moitié du 20^e siècle sera le siècle de l'Ecole, de la Technique, de l'Administration et de la Direction, trois fonctions qui exigent une formation scolaire de plus en plus poussée. »

C'est ainsi que réduire la durée du Secondaire classique équivaut à faire non pas une économie, mais un mauvais calcul : c'est en fin de compte un gaspillage de substance, donc anti-économique (au détriment des intéressés eux-mêmes et à celui de la communauté nationale).

Voir : Fourastié, *L'avenir de l'Education*, dans : « L'Education Nationale », 19 février 1959.

Bref, une politique malthusianiste est hautement inopportune dans l'Enseignement secondaire. Si jamais, pour des raisons de caractère international, les lycéens luxembourgeois devaient avoir fini leurs études secondaires à 18 ans, ce n'est pas à l'Enseignement secondaire qu'il faudrait alors demander des sacrifices, car du Primaire et du Secondaire, c'est manifestement ce dernier qui assume la charge la plus complexe et qui, en outre, possède les programmes et les méthodes qui constituent les disciplines nécessaires à celui qui veut accéder aux fonctions intellectuelles et de cadre. Détail qui a son importance : de nombreux élèves d'un lycée classique interrogés par un membre de la Commission à ce sujet sont du même avis qu'on peut résumer ainsi : « S'il faut en avoir

fini à 18 ans, qu'alors on nous fasse entrer une année plus tôt au lycée.» *Donc, en tout état de cause, puisque c'est essentiellement le Secondaire qui aura à soutenir le choc des exigences scientifiques que l'avenir fera naître, gardons-nous, en prévision de cela, de restreindre inconsidérément son espace vital.*

IV. *L'exemple de l'étranger.*

L'Aide-Mémoire dit aussi que « (la réduction à six ans) met nos élèves au même rang que leurs camarades de l'étranger. En effet, en regard de ces derniers, nos collégiens sont actuellement défavorisés par la trop grande durée des études secondaires. »

Cette assertion ne rend pas compte de la réalité. C'est ainsi que, dans certains Länder de l'Allemagne occidentale, l'entrée au Secondaire se fait à dix ans, la sortie à dix-neuf ans, comme chez nous. D'autre part, il convient de rappeler qu'en général l'élève étranger quitte le Primaire plus tôt que l'élève luxembourgeois pour rester 7 ou même 8 ans dans le Secondaire. Il en est ainsi pour

*la Suède,
le Danemark,
l'Italie,
la France,
l'Autriche,
l'Angleterre,
l'Allemagne (4 années de Primaire
plus 8-9 années de Secondaire).*

Voir: « *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis* », pp. 142 ss., Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg.

V. *L'argument du personnel.*

On espère enfin que « cette réduction permettrait de disposer d'un plus grand nombre de professeurs pour remplir les nouvelles tâches qui résulteraient de l'application de ces innovations. »

Or cette considération d'ordre purement administratif ne devrait avoir aucune influence dans un débat qui se situe sur un tout autre terrain: le terrain pédagogique et celui de l'intérêt national. La Commission estime qu'il existe d'autres moyens pour assurer un recrutement plus abondant dans la carrière professorale: traitements adéquats, bourses d'études, orientation d'élèves doués vers cette carrière, salles de lecture dans les lycées pour donner à ceux qui en sont

privés un foyer de travail intellectuel et répandre ainsi le goût du savoir, etc.

TROISIÈME PARTIE

Durée de la scolarité secondaire moderne.

Les arguments des pages précédentes sont valables non seulement pour la section classique, mais encore pour la section moderne. Il convient donc de doter également celle-ci d'une scolarité de sept ans.

Le niveau critiquable de la section moderne actuelle (bien que cette section soit dispensée de la charge du latin) prouve en effet que chez nous six années secondaires ne suffisent pas. Dans cette section moderne trop peu d'élèves vont sans encombre de la VI^e à la I^{re} : plus de la moitié de chaque promotion y arrive après avoir doublé l'une ou l'autre classe, parce que, voulant atteindre un certain but didactique indispensable, l'on s'est vu obligé de mettre les bouchées doubles, e. a. pour les Mathématiques en IV^e moderne, où le programme que les élèves de la section latine font en deux ans (V^e et IV^e latines), doit être abattu en une seule année. Cela entraîne un véritable forçage qui, en fin de compte, se retourne contre ceux-là mêmes à qui l'on avait voulu épargner une année. Ainsi, pratiquement, pour de très nombreux élèves, la scolarité de la section moderne est de sept ans et plus malgré tout. Pour les langues les mêmes insuffisances se constatent dans cette section.

Ce n'est d'ailleurs pas la première fois qu'une scolarité moderne de sept ans est exigée. La Commission spéciale gouvernementale qui s'occupait en 1939 de la réforme de l'Enseignement secondaire était arrivée unanimement à la conclusion qu'il fallait créer un type unique d'établissement d'Enseignement secondaire avec sections différentes. Toutes les sections devaient avoir une durée de sept ans. Dans ce domaine, l'étranger nous montre la voie : pour ne citer que le cas de la France, la section moderne y comporte une septième année, soit une Première supérieure (« Mathématiques élémentaires » ou « Sciences expérimentales »).

L'enquête qui a été faite par la Commission a révélé qu'une forte majorité des professeurs (80 % des votes exprimés) s'est prononcée pour une extension de la section moderne à sept ans. Cette extension est absolument nécessaire si l'on veut ouvrir

aux élèves du Moderne l'accès à des carrières qui leur étaient fermées jusqu'ici.

QUATRIÈME PARTIE

Résultats de l'enquête menée par la Commission.

Au mois de janvier 1959, la Commission a envoyé à tous les professeurs de l'Enseignement secondaire des questionnaires afin d'obtenir leur point de vue concernant la réforme de l'Enseignement. En voici les résultats les plus importants:

1. Participation.

148 professeurs, dont 136 professeurs-docteurs (soit environ 60 % des professeurs-docteurs en fonction dans l'Enseignement secondaire) ont répondu au questionnaire, à savoir:

93 titulaires de cours de langues et d'Histoire,

43 titulaires de cours scientifiques (Mathématiques, Physique, Biologie, Chimie, Géographie),

12 titulaires de cours divers (Sciences commerciales, Education artistique, Education physique).

2. Réponse à la question: « Proposez-vous une réduction de la section latine à 6 ans ou le maintien à 7 ans avec augmentation de la section moderne à 7 ans? »

Titulaires de cours de	Réduction de la section latine à 6 ans	Maintien de la sect. lat. à 7 ans et augment. de la sect. mod. à 7 ans
a) langues	16	77
b) sciences	8	33
c) divers	3	8
Total	27 = 18 %	118 = 80 %
(Pas d'opinion: 3 = 2 %)		

Ainsi la grande majorité des professeurs consultés veut maintenir un Enseignement classique secondaire de sept ans et porter la scolarité moderne à sept ans également.

3. Organisation du Primaire et du Secondaire.

- a) 6 ans de Primaire + 6 ans de Secondaire: 27 (= 18 % du nombre total des réponses).

Parmi ces 27 réponses,

- 26 proposent une 6^e année primaire spéciale de préparation ou d'orientation,
- 12 proposent que la VI^e secondaire forme tronc commun sans latin.
- 8 voudraient spécialiser dès la VI^e secondaire en section latine et section moderne.

- b) 6 ans de Primaire + 7 ans de Secondaire: 76 (= 52 % du nombre total des réponses).

Parmi ces 76 réponses,

- 31 (= 21 %) proposent une VII^e secondaire sans latin comme tronc commun,
- 21 (= 14 %) proposent la spécialisation (section latine et section moderne) dès la VII^e,
- 30 (= 20 %) proposent la création d'une classe de 1^{re} supérieure fortement spécialisée.

- c) 5 ans de Primaire + 7 ans de Secondaire: 40 (= 28 % du nombre total des réponses).

Parmi ces 40 réponses,

- 31 (= 21 %) proposent une VII^e secondaire sans latin comme tronc commun,
- 8 (= 5 %) proposent une VII^e spécialisée (section latine et section moderne),
- 20 (= 14 %) proposent la création d'une classe de 1^{re} supérieure fortement spécialisée.

Au total 50 réponses (= 34 %) prévoient la création d'une 1^{re} fortement spécialisée, éventuellement sanctionnée par un deuxième examen de fin d'études donnant accès aux études universitaires.

4. Moment de la première spécialisation (section latine, moderne, etc.).

à 11 ans	3	2 %	} = 100 %
12 ans	64	43 %	
13 ans	43	29 %	
14 ans	22	15 %	
15 ans	7	5 %	
pas de réponse	9	6 %	

5. *Moment de la deuxième spécialisation (latin-langues modernes, latin-grec, sciences-langues modernes, etc.).*

à 13 ans	5	3 %	} = 100 %
14 ans	37	25 %	
15 ans	54	36 %	
16 ans	33	22 %	
17 ans	3	2 %	
pas de spécialisation pas de réponse	3 13	2 % 9 %	

6. *Examen d'admission au Secondaire.*

Maintenir l'état actuel	56	38 %	} = 100 %
modifier *	53	37 %	
supprimer	31	22 %	
pas de réponse	3	3 %	
* examen plus sérieux	47	33 %	} = 37 %
tests	2	1 %	
divers	4	3 %	

7. *Examen de passage.*

Maintenir l'état actuel	46	32 %	} = 100 %
supprimer	81	56 %	
déplacer	12	8 %	
modifier	1	1 %	
pas de réponse	4	3 %	

Luxembourg, le 5 mars 1959.

Les secrétaires:

OTHON SCHOLER
EDOUARD SIMON
PAUL TH. WEBER

Le président:

EMILE WENGLER

Rapport de la Commission d'étude pour une scolarité secondaire de six ans.

Composition de la commission :

- M^{me} MARGUERITE DENNEWALD-PESCATORE, professeur
au Lycée de jeunes filles, Luxembourg;
- M^{lle} MÉLANIE WESTER, professeur au Lycée de jeunes filles,
Luxembourg;
- M^{lle} ROSEMARIE KIEFFER, professeur au Lycée de jeunes filles,
Esch-sur-Alzette;
- M. EMILE PIER, professeur au Lycée de garçons, Esch-sur-
Alzette;
- M. ROGER BELCHE, professeur au Lycée de garçons, Esch-
sur-Alzette;
- M. PAUL MEDERNACH, professeur au Lycée de garçons,
Luxembourg.

A. Introduction.

La commission s'est assigné comme mission d'examiner la possibilité de fixer uniformément la durée de notre enseignement secondaire à six années.

Avant d'aborder cette tâche, il lui a semblé indispensable de rappeler les buts de tout enseignement secondaire moderne :

1. donner aux élèves la culture générale indispensable aux cadres de l'avenir;
2. leur assurer les connaissances spéciales nécessaires pour continuer leurs études aux différentes facultés des universités étrangères;
3. les préparer à affronter les exigences d'un monde dont les limites et l'unité éclatent par l'extension et la transformation du savoir.

B. Organisation des sections.

La commission estime que l'étude des différents aspects du problème présuppose une structure déterminée de l'enseignement secondaire. Elle admet provisoirement, et comme point de départ, les sections suivantes :

- 1) une section gréco-latine ou section A ;
- 2) une section latin-langues modernes ou section A' ;
- 3) une section sciences-langues modernes ou section B ;
- 4) une section sciences-latin ou section B' ;
- 5) une section à deux langues en cinquième et en quatrième ou section C ;
- 6) une section commerciale de troisième en première ou section D ;
- 7) une section ménagère de trois années dans les Lycées de jeunes filles.

C. Conditions essentielles pour la réduction de l'enseignement secondaire à six années.

Afin que l'enseignement secondaire puisse répondre aux buts rappelés dans l'introduction, la commission estime que certaines conditions essentielles doivent être remplies :

- 1) La nouvelle sixième aura une structure particulière. Elle sera une classe d'orientation, un tronc commun, sans latin ni anglais, donc sans matière entièrement nouvelle. Pour apprendre aux jeunes élèves à travailler avec méthode et profit, on introduira des heures d'étude surveillée et dirigée par des professeurs expérimentés.

A partir de la cinquième, les élèves suivront les cours des sections spécialisées : ils choisiront dès l'âge de treize ans la voie à suivre dans la vie. Afin de rendre l'orientation des élèves plus efficace, les professeurs de la classe de sixième verront régulièrement les parents de leurs élèves et travailleront en étroite collaboration avec les familles.

- 2) La structure de cette classe d'orientation fera perdre une année aux différentes sections spécialisées de sorte qu'il n'y aura plus que cinq années d'enseignement secondaire proprement dit. Comme les élèves devront recevoir néanmoins une formation aussi riche qu'auparavant, il faudra réformer d'une certaine façon l'école primaire. Tout d'abord, il sera néces-

saire de maintenir six années d'études primaires. Il sera ensuite indispensable de réformer la sixième année d'études primaires, car, au moment d'entrer en sixième, les élèves seront obligés d'avoir des connaissances grammaticales sérieuses, tant en français qu'en allemand, ce qui n'est pas le cas à présent.

- 3) En vue d'atteindre en six années les fins de l'enseignement secondaire, le programme de chaque année d'étude et de chaque section sera défini avec précision et nettement délimité. Il en résultera une différenciation très prononcée entre les programmes d'une même branche dans les différentes sections pour la même année d'étude. Pour que rien ne puisse troubler le bon fonctionnement de ces sections, il faudra qu'elles soient séparées complètement dans tous les cours, sauf peut-être pour les sections A et A' de même que B et B'.
- 4) Afin d'assurer un rendement satisfaisant dans les classes nouvelles, il est essentiel que le nombre des élèves dans chaque classe soit restreint. Dans les classes inférieures, il ne dépassera en aucun cas le chiffre de 20; dans les classes moyennes, on n'admettra pas plus de 25 élèves et dans les classes supérieures, ce chiffre sera réduit de nouveau à 20. On sait qu'il est impossible à un professeur, tout habile, tout intelligent qu'il est, de travailler efficacement avec une masse compacte et indistincte de quarante-cinq ou plus d'élèves; il lui est presque impossible de les connaître tous.
- 5) Pour beaucoup d'élèves, l'étude plus concentrée des langues constituera une charge très lourde. D'autres, qui se destinent à quitter l'école secondaire après la quatrième et embrasser une carrière, n'ont aucun intérêt à apprendre quelques bribes de latin ou d'anglais. Afin de ne pas acculer ces élèves à jouer les cancre jusque'à la fin de la scolarité légale ou à retourner à l'école primaire, la commission prévoit la création d'une section à deux langues (français et allemand) en cinquième et en quatrième (section C).
- 6) Elle envisage l'organisation d'une section commerciale dans les trois classes supérieures, laquelle sera accessible aux élèves de toutes les sections, et en particulier aux bons éléments de la section C. De cette façon, des jeunes dont l'intelligence s'épanouit tardivement auront facilement accès à une section supérieure, puisque l'étude de l'anglais commencera en troisième dans la section commerciale D. Dans les lycées de jeunes filles sera créée en plus une section ménagère de troisième en première.

D. Difficultés inhérentes à la réduction de l'enseignement secondaire à six années.

- 1) La difficulté majeure dans la réduction des études secondaires de sept à six années consiste à atteindre le niveau intellectuel nécessaire aux élèves pour concourir avec leurs camarades de l'étranger, pour suivre avec fruit les cours des universités étrangères et y passer éventuellement leurs examens. Ces fins ne pourront être réalisées que si l'on compense la perte en leçons par une concentration et une intensification des études. L'élève moyen devra fournir un effort plus grand que par le passé et la commission se demande s'il en sera capable et si le nombre des heures de loisir, plus indispensables que jamais, ne sera pas dangereusement diminué.
- 2) La séparation stricte des différentes sections rendra plus difficile que maintenant le passage de l'une à l'autre. A moins d'être très doué, un élève qui désirera changer de section risquera de perdre une année, puisqu'il lui faudra refaire une grande partie du programme de la section nouvellement choisie.
- 3) Du fait qu'il sera malaisé pour les élèves moyens de changer de section, ils devront se décider dès l'âge de treize ans pour une section littéraire ou scientifique. Ceci restera une gageure, même si les professeurs coopèrent avec les parents et des organismes d'orientation professionnelle de l'Etat afin de guider chaque élève dans la bonne voie. Il est rare, en effet, que des dons spéciaux se révèlent définitivement au début de l'âge pubère. Le danger est que les jeunes ne choisissent pas selon leurs aptitudes, mais qu'ils suivent l'appel de quelque engouement passager ou bien qu'ils obéissent au désir de leurs parents, qui ont souvent pour leurs enfants telle ou telle ambition ne correspondant guère à leur talent réel.
- 4) a) Le français verra le nombre de ses leçons diminuer dangereusement, surtout qu'il restera indispensable pour les études supérieures tant en France qu'en Belgique et en Suisse romane.
b) L'étude de la langue latine, réduite à cinq années, sera réservée à une élite, à moins qu'on ne consente à une diminution catastrophique des connaissances dans cette branche.

- c) La commission craint qu'en section B', l'étude du latin ne devienne illusoire. De plus, même en ne lui réservant que quatre heures par semaine, le nombre des leçons hebdomadaires serait de 33 à 35. Par conséquent, la commission suggère de supprimer la section latin-sciences, tout en se demandant si les élèves, sans latin, ne se verront pas refuser l'accès aux facultés scientifiques de certaines universités étrangères.
- d) Il n'est pas certain que les branches scientifiques, même en section B, disposent d'un nombre de leçons suffisant pour garantir une formation qui permette aux élèves de suivre sans difficultés les cours de l'université.
- 5) Dans certains milieux, on est d'avis que la réduction de la durée de l'enseignement secondaire amènerait une économie de bâtiments et de personnel. Une étude quelque peu sérieuse de la question montre qu'elle exigera au contraire une augmentation du nombre des classes, ainsi que des professeurs, pour éviter de compromettre les études des futurs lycéens.

E. Conclusions.

A un moment où tous les pays, y compris le Luxembourg, visent à prolonger la scolarité obligatoire, il faut se demander s'il est opportun de réduire la durée des études secondaires et de risquer une baisse du niveau des connaissances, tandis que toutes les professions exigent de leurs membres une formation plus poussée.

La commission, jetant un coup d'œil rétrospectif sur les conditions essentielles, qui ne seront pas remplies de sitôt, et sur les difficultés inhérentes à la réorganisation, estime malaisé de faire concorder les exigences d'une formation intellectuelle sérieuse avec le nombre d'heures disponible.

Il est donc à craindre qu'une scolarité secondaire de six années ne desserve les élèves, les professeurs et toute l'élite intellectuelle future de notre pays.

ANNEXE I:

Projet de répartition des matières.

Sections : A Gréco-Latine
 A' Latin — Langues modernes
 B Sciences — Langues modernes
 B' Sciences — Latin
 C Section à 2 langues en V° et en IV°
 D Section commerciale de la III° à la I°

	VI°				V°				IV°				III°				II°				I°											
	A	A'	B	B'	A	A'	B	B'	A	A'	B	B'	A	A'	B	B'	A	A'	B	B'	A	A'	B	B'	A	A'	B	B'				
	2	5	7	2	2	5	4	2	2	7	7	2	2	5	4	2	2	4	4	2	2	4	4	2	2	4	4	2	2	4	4	2
Doctrine chrétienne . . .	2	5	7	2	2	5	4	2	2	7	7	2	2	5	4	2	2	4	4	2	2	4	4	2	2	4	4	2	2	4	4	2
Français	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Anglais	—	3	4	4	3	3	3	3	3	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Allemand	5	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Latin	—	6	6	—	6	6	—	—	4	—	—	—	6	6	—	—	4	—	—	—	4	—	—	—	4	—	—	—	4	—	—	—
Grec	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Auteurs grecs ou latins	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Auteurs anglais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Arithmétique	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mathématiques	—	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Histoire et Droit public	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sciences	3	2	2	4	4	4	4	5	5	6	6	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sciences et math. comm.	—	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ed. artistique et musicale	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Education physique . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	28	30	30	33	30	30	30	34	30	30	30	33	30	30	30	33	30	30	30	33	30	30	30	33	30	30	30	33	30	30	32	35

ANNEXE II:

Tableau comparatif des leçons attribuées à chaque branche.

<i>Régime actuel</i>	<i>Nouveau Régime</i>
Gréco-latine	A
latine A	A'
industrielle	B
latine B	B'
commerciale	C + D

	Régime actuel					Nouveau régime				
	GL	LA	Ind.	LB	Com.	A	A'	B	B'	C+D
Doctrine chrétienne	14	14	12	14	12	12	12	12	12	12
Français	37	37	34	37	33	30	30	33	30	34
Anglais	—	20	25	20	25	—	19	20	20	15
Allemand	21	21	16,5	21	16,5	20	20	20	20	23
Latin	44	44	—	39	—	32	32	—	22	—
Grec	20	—	—	—	—	19.	—	—	—	—
Auteurs grecs ou latins	—	3	—	—	—	19.	2	3	—	—
Auteurs anglais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Arithmétique	6	6	8	6	7	2	4	4	4	4
Mathématiques	15	15	26	22	10	4	13	25	25	8
Histoire et Droit public	15	15	12,5	15	12,5	12	12	12	12	12
Sciences	20	21	24,5	22,5	15,5	19	19	32	32	23
Sciences et mathématiques commerciales	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Education artistique et musicale	9	9	—	12	6	5	5	9	9	30
Education physique	11	11	15	11	10	10	10	10	10	7

A L'ECOLE D'AUTRUI

La Réforme de l'Enseignement français.

De 1945 à 1958, l'Enseignement secondaire français était basé sur la loi Zay, promulguée en 1936.

Au lendemain de la Libération, la Commission Langevin-Wallon entreprit l'étude d'une réorganisation de l'ensemble du système scolaire. Le plan élaboré par cette commission ne fut pas suivi de mesures d'exécution. Pourtant, entre 1952 et 1958, la réforme de la structure scolaire restait au premier plan des préoccupations des éducateurs français. Différents projets gouvernementaux furent mis en discussion, que les vicissitudes d'ordre politique empêchèrent d'aboutir.

Le 6 janvier 1959, le Gouvernement de Gaulle a promulgué deux décrets, l'un portant réforme de l'enseignement public, l'autre portant réforme du baccalauréat.

*

Avant de regarder de plus près ces décrets, nous voudrions reproduire quelques textes dans lesquels surgissent les problèmes fondamentaux qui depuis longtemps alimentent les discussions pédagogiques en France. Voici tout d'abord ce que le Syndicat National de l'Enseignement du Second Degré (S. N. E. S.) a répondu à une enquête de la Fipeso sur les moyens qu'il convient d'utiliser pour sauvegarder la valeur culturelle et l'esprit de l'enseignement secondaire :

« L'Enseignement secondaire est l'expression d'un courant intellectuel propre à l'Europe occidentale depuis la Renaissance et qui, considérant l'intelligence comme une fin valable en elle-même, non comme un simple instrument, tend à reconnaître aux individus une certaine capacité à se gouverner eux-mêmes.

Pendant trois siècles, l'idée a prévalu que pour former l'honnête homme et le philosophe, idéal cher aux humanistes, la culture classique traditionnelle des lettres greco-latines devait être à la base de l'éducation intellectuelle française.

L'histoire de l'Enseignement secondaire, depuis la fin du 18^e siècle, est contenue tout entière dans le conflit qui a opposé les partisans de cette conception éducative à ceux qui, conscients des besoins de la société moderne, sentaient la nécessité de préparer l'adolescent à ses

fonctions sociales en le mettant en rapport avec les réalités. D'où la place importante à faire à l'enseignement scientifique dans la formation de l'esprit.

A ce conflit aujourd'hui résolu dans son principe, par la reconnaissance d'une égale valeur de culture à deux disciplines étroitement solidaires, et l'une et l'autre formatives de l'esprit humain, se substituent de nouveaux problèmes qui opposent un type d'enseignement désintéressé à 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, il semble qu'un enseignement visant exclusivement à la culture de l'homme ne trouve plus place.

Cette situation est aggravée par les tendances actuelles à l'uniformité, nées de mouvements politiques et sociaux et des conceptions éducatives d'Etats modernes sans traditions profondes ni long passé culturel.

Le courant qui se manifeste en faveur d'une culture à l'échelle internationale, basée sur des valeurs nouvelles, qui ferait perdre à l'enseignement secondaire ses caractères spécifiques traditionnels, n'est pas sans périls.

Opposer la culture des masses à la formation des élites, c'est d'autre part mal poser le problème. Il est indispensable, dans une société démocratique, de donner à chacun la possibilité de développer au maximum ses aptitudes particulières, comme il est non moins nécessaire de réserver aux mieux doués, quelle que soit leur condition sociale, les études spéculatives qui préparent à l'Université. Il y va de l'avenir de la pensée et du progrès humain.

L'idée de justice et le souci de l'efficacité trouvent leur expression dans le système scolaire qui réalise la plus grande égalité des moyens d'instruction. Ce qui pose nécessairement le délicat et complexe problème de l'Oriental, non encore pleinement résolu, et celui de la responsabilité de l'Etat pour assurer à tous les enfants les possibilités matérielles d'éducation.

Dans le cadre d'une organisation générale de l'Enseignement où s'accordent sans se confondre, avec leur valeur sociale propre, divers types de cultures répondant à la diversité des intelligences et des aptitudes l'Enseignement secondaire doit demeurer le gardien vigilant d'une culture classique et moderne tendant essentiellement à la formation de l'esprit.

Il convient de maintenir la valeur éducative de ses programmes et de ses méthodes, l'importance pratique des diplômes qui consacrent les études secondaires et la haute qualification des maîtres.

La réalisation de ces buts appelle des mesures financières suffisantes pour assurer le meilleur fonctionnement des études et le recrutement d'un personnel de qualité.

L'avenir d'un peuple demeure étroitement lié à l'importance qu'il accorde au problème de l'enseignement dans la vie de la nation. »

Développement des aptitudes particulières, égalité devant l'enseignement, justice sociale, autant d'idées qui sont contenues dans la prise de position de nos collègues, autant de problèmes majeurs auxquels tous les réformateurs français des derniers temps ont proposé d'apporter une solution par quelque cycle d'observation, d'orientation, propre à contrecarrer l'influence de

certains facteurs intervenant traditionnellement et incongrûment dans le choix de la voie scolaire, facteurs qui sont présents dans le texte suivant, extrait de l'exposé des motifs du projet Billères :

« La première option qui s'ouvre aux enfants en cours d'études primaires se situe vers 11 ou 12 ans : c'est le choix entre l'admission dans les classes de Sixième des lycées, collèges et cours complémentaires et le maintien à l'école primaire. La première option est assez largement suivie : 29% des enfants l'ont pratiquée en 1953. Mais quels enfants ? Et pourquoi ces enfants et non les autres ?

Les remarquables travaux de l'Institut national d'études démographiques publiés dans les numéros de la revue « Population » de décembre 1953 et décembre 1954 apportent à ces questions des réponses précises.

Plusieurs facteurs, qui s'interpénètrent d'ailleurs étroitement, entrent en jeu dans ce premier choix. La réussite scolaire est souvent un facteur déterminant de l'entrée en 6^e ; il joue dans une large mesure puisqu'il affecte 55% des enfants considérés par leurs instituteurs comme très bien ou bien doués, mais il n'entre pas seul en compte, comme le voudrait une application stricte du principe de justice sociale.

En second lieu, l'origine sociale de l'élève oriente fatalement l'option à 11 ans. Le faible gain familial, la charge de plusieurs enfants, peuvent détourner les familles de la perspective des études longues, malgré l'aide des bourses. Toutefois, l'origine sociale influe davantage encore du point de vue psychologique ; les catégories les plus élevées ou simplement « informées » recherchent dans la poursuite des études le maintien ou la promotion de leurs enfants dans l'échelle sociale ; par contre, dans d'autres milieux, la tradition professionnelle pousse à la mise au travail la plus rapide possible de l'enfant (cultivateurs, artisans, petits commerçants, ouvriers agricoles, etc.) et les traditions culturelles familiales limitent la scolarité aux seules études primaires. Par ailleurs, bien des enfants, même doués, désirent participer le plus tôt à certaines formes actives de la vie sociale et répugnent à rester dans un établissement scolaire au delà de 14 ans ; d'autres redoutent, avec leur famille, le séjour dans une école éloignée qui les arrache au cadre de leur vie d'enfance.

L'un des facteurs les plus importants du choix à 11 ans est, en effet, la proximité d'un établissement du second degré (facteur géographique) ; les parents hésitent à envoyer leurs enfants à cet âge dans un établissement éloigné ; l'absence d'établissement scolaire du second degré est la raison la plus fréquemment dénoncée par les instituteurs du maintien à l'école primaire des enfants doués. Inversement, l'envoi de l'enfant dans un établissement du second degré donné est souvent déterminé par la seule proximité plutôt que par un choix raisonné en fonction des aptitudes de cet enfant.

Les conséquences du jeu de ces différents facteurs apparaissent dans les chiffres suivants : optent à 11 ou 12 ans pour l'un des enseignements du second degré (secondaire, technique, cours complémentaire) :

- 13% des enfants d'ouvriers agricoles ;
- 16% des enfants de cultivateurs ;
- 21% des enfants d'ouvriers de l'industrie ;
- 39% des enfants de commerçants et d'artisans ;

- 43% des enfants d'employés et de contremaîtres;
- 47% des enfants de petits fonctionnaires;
- 67% des enfants d'industriels;
- 81% des enfants du personnel des cadres de l'industrie et du commerce;
- 86% des enfants des hauts fonctionnaires;
- 87% des enfants des membres des professions libérales.

Par ailleurs, si parmi les enfants qui entrent dans les classes de 6^e, 55% en moyenne s'inscrivent dans les lycées et collèges et 30% dans les cours complémentaires, le recrutement des cours complémentaires présente un caractère populaire nettement plus affirmé (60% des enfants d'ouvriers qui entrent en 6^e s'y inscrivent contre 12% des enfants du personnel des cadres supérieurs et des professions libérales) : 8% seulement des enfants d'ouvriers accèdent donc à l'enseignement des lycées ou collèges secondaires. »

Le résultat général de l'influence de ces facteurs financiers, psychologiques, géographiques : bien des jeunes, en France comme ailleurs, ne sont pas là où ils devraient être. Nous lisons dans l'exposé des motifs des décrets du Gouvernement de Gaulle :

« De graves contradictions déséquilibrent nos enseignements. Notre enseignement secondaire, par exemple, s'affaiblit et menace de succomber sous la pléthore. Alors que cette vague n'a encore recouvert que ses deux premières années, comment accepter la perspective de lycées bientôt submergés par un million d'élèves, dont la moitié sans doute n'y seraient entrés qu'en méconnaissant leurs véritables aptitudes.

Le drame est là : nous retenons dans l'enseignement théorique nombre de jeunes esprits — qui trouveraient mieux leur voie dans l'enseignement technique à l'un ou à l'autre de ses niveaux — et, dans le même temps, nous abandonnons dans l'enseignement utile mais sommaire des classes de fin d'études, ou dans les enseignements courts, des intelligences auxquelles les enseignements longs, techniques ou secondaires, vaudraient leur accomplissement véritable. »

*

Et nous voici arrivés à notre aperçu sur la *Réforme de l'Enseignement français*. Il s'appuiera d'une part sur l'« Exposé des motifs » du décret du 6 janvier 1959, d'autre part sur l'article que M. A. Le Gall a publié au N^o 2 (1959) de l'« Education nationale » sous le titre : « Les points majeurs de la réforme de l'Enseignement. »

L'exposé des motifs précise que le décret n'est inspiré ni par des vues doctrinales, ni par un empirisme à courte portée : « Nous l'avons conçu sous la référence du réalisme et de l'efficacité. »

1. La prolongation de la scolarité obligatoire.

« L'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. »

En effet, on estime que dès maintenant la scolarité se prolonge d'elle-même par la libre volonté des familles. « Cette mesure est à nos yeux bien loin d'être essentielle. Lorsqu'elle entrera en application ... elle ne fera qu'entériner un mouvement spontané. »

L'enseignement obligatoire public comportera dorénavant trois phases :

1. un cycle élémentaire, d'une durée de 5 ans ;
2. un cycle d'observation, d'une durée de 2 ans ;
3. un cycle terminal, jusqu'au terme de l'obligation scolaire, ou soit un enseignement général, soit un enseignement professionnel.

Sur le cycle terminal, l'exposé des motifs dit : « Cette promotion terminale, d'inspiration très concrète, différenciée selon les milieux de l'activité prochaine, aussi bienfaisante à l'ouvrier qu'au paysan, sera, non pas du tout une répétition de l'école primaire, mais une préparation directe à la vie pratique dont on sait bien qu'elle ne peut pas s'accommoder des simples connaissances élémentaires. »

2. Le cycle d'observation.

C'est certainement la pièce maîtresse de la réforme. Ce cycle est destiné à combler une lacune importante de l'organisation actuelle. Son but : réaliser la prospection et l'observation des aptitudes.

L'exposé des motifs le définit comme suit :

« ... il s'agit d'abord de conduire aux enseignements de formation tous les enfants capables de les suivre avec fruit. Ensuite de substituer à l'orientation de hasard ou de préjugé, qui vaut actuellement à nos élèves tant de tentatives avortées ou de choix sans issue, une orientation fondée sur la pleine observation de leurs aptitudes.

Si cette observation complète requiert que les élèves ne soient pas trop vite dirigés dans les voies qui les engagent définitivement, elle ne doit pourtant ni contrarier, ni ralentir le déroulement normal des études. Les jeunes intelligences ne sauraient être en rien retardées dans leur élan, non plus d'ailleurs que celles qui se dévoilent plus lentement ne doivent être victimes du délai nécessaire à leur démonstration.

Cette double nécessité de mettre en œuvre, à l'âge des choix, un enseignement plein, suivi au rythme habituel, et une observation qui,

pour être attentive et prolongée, ne doit en aucune façon gêner ou dérouter l'enseignement, nous a conduits à ne pas retenir le système des essais successifs, et à faire de l'enseignement lui-même le cadre, et le moyen, de l'observation et de la détection des aptitudes . . .

Les intentions maîtresses de cette réforme peuvent dès lors se rassembler dans les principes suivants :

1. Assurer une prospection aussi complète que possible de nos ressources juvéniles;

2. Au cours de la phase d'enseignement-observation, laisser les sujets qui auront rapidement confirmé leurs dons s'engager pleinement, et sans perte de temps, dans la voie qu'ils ont choisie;

3. Cependant, assister les autres — c'est-à-dire la majorité des enfants — dont les aptitudes sont encore peu déclarées ou peu orientées, par une observation rendue obligatoire qui permettra de signaler à leurs familles, d'abord, les contre-indications manifestes, ensuite, s'il en est besoin, et aussi longtemps qu'il sera utile, les réorientations nécessaires;

4. Enfin, donner aux élèves et aux familles, au terme du cycle, un conseil dûment élaboré en vue des enseignements ultérieurs, dont les fins et les exigences sont si dissemblables, en même temps que nous tendrons à rapprocher les programmes à la base des différents enseignements, de telle manière que le passage de l'un à l'autre puisse s'effectuer sans perte de temps et sans dommage pour la suite des études. »

Le cycle d'observation, d'une durée de 2 ans, reçoit tous les enfants de 11 ans, pourvu qu'ils aient acquis les connaissances élémentaires indispensables. Les classes qui constituent ce cycle font partie intégrante des établissements où elles sont installées, soit classes de 6^e et de 5^e, des lycées et collèges soit classes des cours complémentaires, soit même classes de fin d'études primaires.

On a donc renoncé à créer les « écoles moyennes » qui étaient prévues dans des projets antérieurs pour le « tronc commun ». « Que l'on joigne la prospection, chez tous les élèves, des aptitudes actuelles ou probables à cette détermination du sens des aptitudes . . . sans soumettre les enfants de 11-13 ans à aucun régime spécial, à aucune séparation, sans les contraindre à quitter l'établissement de leur choix, sans les engager non plus dans des "essais" successifs susceptibles de bousculer peut-être ces tout jeunes esprits et de contrarier l'unité de l'enseignement. . . »

« Mais si la recherche des aptitudes doit devenir plus complète, et l'élection d'un type d'enseignement plus éclairée, ces fins impliquent qu'au long des deux années du cycle d'observation . . . nul ne se heurte au cloisonnement des enseignements et des programmes. » D'où deux conséquences: programmes modelés sur les programmes actuels du second degré, affectation

de professeurs du secondaire, pour une partie de leur service, aux classes du cycle d'observation.

Le décret fixe l'organisation de ce cycle de la façon suivante :

« Le premier trimestre de la première année sera, quel que soit l'établissement en cause, consacré à l'affermissement des connaissances élémentaires . . . il importe de réactualiser des acquisitions précédentes et, par exemple, pour l'analyse grammaticale et l'analyse logique, de leur donner l'orientation nouvelle qui va préparer, comme une condition indispensable, l'étude des langues anciennes ou vivantes.

Un tel enseignement possède, outre sa vertu propre, une grande valeur d'observation. L'examen attentif des connaissances, des progrès, des réactions de l'élève sera souvent révélateur de son aptitude, ou de son défaut d'aptitude, aux études classiques. Un premier conseil, qui ne sera affirmatif ou négatif que dans les cas les plus manifestes, pourra donc être donné aux familles sur le choix qu'elles auront à accomplir, en vue du deuxième trimestre de l'année scolaire, entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne.

Au 1^{er} janvier, nos élèves se trouvent donc engagés dans l'un ou l'autre de ces enseignements. Ceux-ci, continués au rythme habituel, permettront à l'observation de se poursuivre, assidue et vigilante, afin que, au terme du deuxième trimestre, une nouvelle indication soit apportée aux familles. Ainsi évitera-t-on de voir tant d'élèves ne poursuivre les études classiques que parce qu'ils les ont commencées . . .

Mais la tâche, peut-être essentielle, du Conseil d'Orientation sera évidemment de préparer, grâce à l'observation très suivie dont les élèves auront été l'objet, les choix qui interviendront, à la fin de la deuxième année du cycle, entre les différents types d'enseignement. On pressent combien doit être éclairé le choix des élèves et des familles entre des formations aussi différentes que l'enseignement technique long ou court, l'enseignement général long ou court et, au sein de ces divers enseignements, les orientations plus particulières, par exemple vers l'étude du grec ou celle du programme de l'enseignement moderne.

3. L'Enseignement général.

« . . . les élèves vont, à la fin du cycle d'observation, se trouver engagés :

- soit dans l'enseignement terminal qui, avec le concours des professions, achèvera la période de la scolarité obligatoire;
- soit dans l'enseignement technique court des Centres d'apprentissage (désormais dénommés « collèges d'enseignement technique »);
- soit dans l'enseignement général court des cours complémentaires (désormais « collèges d'enseignement général »);
- soit dans l'enseignement technique long des collèges techniques et des écoles nationales professionnelles (appelés, les uns et les autres, « lycées techniques »);
- soit, enfin, dans l'enseignement classique ou moderne long des lycées classiques ou modernes. »

Nous nous bornerons à donner ci-après des détails sur les enseignements généraux long et court :

a) *L'enseignement général court* comporte un cycle de trois années d'études. Il est donné dans les Collèges d'enseignement général.

L'exposé de motifs définit sa mission comme suit :

« Cet enseignement conserve pour mission de préparer les adolescents aux nombreux emplois de cadres moyens non techniques, ou peu techniques, c'est-à-dire au secteur « tertiaire » dont on sait le rapide et large développement, et, bien entendu, aux écoles normales d'instituteurs.

Aussi, nous l'avons dit, le nombre de ces établissements devra-t-il être accru encore, jusqu'à essaimer dans les localités nombreuses, parfois même en deçà des chefs-lieux de canton.

Actuellement, les cours complémentaires terminent, du moins en principe, leur scolarité après la classe de troisième. Or, une faille d'une année apparaît de plus en plus entre l'âge d'achèvement de cette scolarité et l'âge où jeunes gens et jeunes filles peuvent effectivement se présenter à un concours de recrutement administratif ou entrer dans un emploi.

L'enseignement des collèges d'enseignement général sera donc prolongé d'une année, qui pourra être désormais consacrée — puisque à ce stade toutes les orientations ou réorientations auront eu lieu — à un enseignement nettement dirigé vers la préparation concrète aux divers emplois non techniques. Le cas échéant, pour les élèves, qui, au terme de cette cinquième année, n'auraient pas encore atteint l'âge requis pour se présenter aux différents concours administratifs ou pour prendre un emploi public ou privé, des sections spéciales pourront recevoir ces « redoublants » afin, en reprenant les mêmes programmes, d'améliorer leur formation. »

b) *L'Enseignement général long* comporte :

1. Pour les deux années qui font suite au cycle d'observation, trois sections :

- la section classique A, caractérisée notamment par l'enseignement du grec, du latin et une langue vivante ;
- la section classique B, caractérisée notamment par l'enseignement du latin et de deux langues vivantes ;
- la section moderne, caractérisée notamment par l'enseignement renforcé du français et l'enseignement de deux langues vivantes.

2. Pour les deux années du second cycle, sept sections :

- la section classique A, caractérisée notamment par l'enseignement du grec, du latin et d'une langue vivante, assorti d'une formation complémentaire, en partie facultative (A'), et susceptible de permettre l'orientation ultérieure vers les études scientifiques ;

- la section classique B, caractérisée notamment par l'enseignement du latin, de deux langues vivantes et par une formation générale orientée vers les sciences humaines et leurs moyens modernes d'expression;
- la section classique C, caractérisée notamment par l'enseignement du latin, des sciences et d'une langue vivante;
- la section moderne M, caractérisée notamment par l'enseignement des sciences et de deux langues;
- la section moderne M', caractérisée notamment par l'enseignement des sciences expérimentales, physiques et biologiques et l'étude renforcée d'une langue vivante;
- la section technique T, caractérisée notamment par l'enseignement des sciences, d'une langue et des techniques fondamentales industrielles;
- la section technique T', caractérisée notamment par l'orientation des différents enseignements vers les faits économiques, leurs moyens modernes d'expression et par l'étude de deux langues vivantes.

3. Pour la septième année, cinq sections:

- une section « philosophie »;
- une section « sciences expérimentales »;
- une section « mathématiques »;
- une section « mathématiques et techniques »;
- une section « sciences économiques et humaines ».

La mission de l'enseignement long est définie comme suit:

« Après les deux années consacrées à la recherche des aptitudes et au choix d'une orientation, l'enseignement général est continué, selon le choix de l'élève, dans sept sections. Par référence à la structure présente, une modification essentielle intervient. L'aménagement, le renforcement de l'actuelle section B (latin-langues) et son adaptation.

Nous ne pouvons pas ne pas être sensibles, en effet, à l'importance des langues vivantes dans la vie moderne. Mais observant que, le mince secteur de l'interprétariat mis à part, on ne parle pas à vide les langues étrangères, nous avons entendu compléter le bagage ordinaire de ces élèves d'une formation qui, précisément, leur permettra de découvrir des occasions effectives d'entreprendre le dialogue et de parler authentiquement le langage étranger.

Aussi bien, nous tiendrons la main à ce que l'enseignement des langues vivantes, sans compromettre à coup sûr la valeur culturelle qu'il représente, soit orienté, de manière décisive, vers l'usage concret du langage, qui, pour le plus grand nombre, doit être considéré comme une fin essentielle.

S'il est vrai que bien des inaptitudes scientifiques ne sont que des apparences, fondées sur un désir de facilité ou sur des aversions redressables, il apparaît cependant que certaines formes d'esprit sont peu aptes aux sciences exactes sans que leur valeur puisse être contestée. Elles seront à l'aise dans la nouvelle section B, si elles ont préféré la branche classique — dans la section M' si elles ont opté pour

un enseignement moderne. Elles y trouveront une formation générale orientée vers les sciences de l'homme et les moyens modernes d'expression des faits économiques et humains, c'est-à-dire, notamment, vers l'histoire et la géographie économiques, et vers un enseignement mathématique orienté vers des applications concrètes, par là plus facilement accessible.

L'année terminale de l'enseignement général ne reçoit pas d'autre modification que celle qui résulte pour la section « sciences économiques et humaines » de l'élargissement des perspectives qu'implique le dernier de ces adjectifs . . . »

*

Réforme du baccalauréat.

L'exposé des motifs du décret sur le baccalauréat dit d'abord qu'il a paru « ni possible ni désirable de supprimer le baccalauréat et couronner les études secondaires par un simple certificat de fin d'études dont la valeur et la signification eussent été trop inégales, trop contestables, et nombreux les dangers. »

« Un des mérites — et non des moindres — de ce grade universitaire, c'est qu'il place tous les jeunes gens qui l'obtiennent sur un pied de parfaite égalité devant les possibilités d'emploi, quels qu'aient été les établissements qu'ils ont pu fréquenter pour l'obtenir. La différence des passés scolaires s'efface par la vertu d'un titre qui, le même pour tous, rassemble notre jeunesse studieuse et contribue par là à son unité morale. »

Le baccalauréat demeure donc. Il comportera, comme par le passé, deux parties. Il a cependant subi un certain nombre de réformes.

Il y a d'abord la suppression de l'épreuve orale. Cette suppression, on la justifie par toute une série d'imperfections qu'on reproche à cette épreuve et surtout par « cette dénaturation de l'enseignement dont les épreuves orales sont, pour une large part, responsables ». Est cependant prévue, pour tous les candidats, une épreuve orale et pratique de langue étrangère.

L'exposé des motifs tient pour primordial le fait que les épreuves écrites portent sur les disciplines faisant actuellement l'objet d'épreuves écrites et sur deux des autres disciplines, selon le tirage au sort.

Il y a suppression de la session de septembre. Toutefois, « à l'intention des candidats dont l'échec n'a été qu'un accident », un examen de contrôle oral est prévu, qui aura lieu aussitôt après la proclamation des résultats de l'examen principal.

TONY BOURG et HENRI THILL

Beim Durchblättern der Programme westdeutscher Mittel- und Oberschulen...

VORBEMERKUNG.

Wenn man einen Blick auf die Nachkriegsorganisation deutscher Schulen wirft, so fällt die Vielfalt der Schultypen sofort ins Auge, eine Vielfalt, die noch weiterhin gefächert wird durch das Selbstbestimmungsrecht der einzelnen Länder. Es ist daher unmöglich, in einem zeitlich und örtlich begrenzten Bericht alle Schattierungen deutscher Schultypen darzustellen. Aus der Vielfalt kristallisieren sich jedoch einige Grundformen heraus, deren Eigenarten die nun folgenden Zeilen umreißen sollen.

I. — DIE MITTLEREN SCHULEN.

a) Die sechsjährige Mittelschule.

Diese Mittelschule baut auf vier Klassen der Volksschule auf. Sie gewährleistet eine Ausbildung für Berufe, die mit Handel, Verkehr, Gewerbe, Hauswirtschaft und sozialer Fürsorge in Beziehung stehen. Die Hauptunterrichtsfächer sind Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Erdkunde, Rechnen und Mathematik, Naturkunde und eine moderne Fremdsprache. Es besteht die Möglichkeit zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache.

b) Die vierjährige Realschule.

Dieser Schultyp, der mit dem oben erwähnten sehr vieles gemeinsam hat, baut auf der sechsten Volksschulklasse auf. Es handelt sich um «eine eigen-ständige, allgemeinbildende Schule», welche die Jugendlichen vorbereiten soll, «an verantwortlicher Stelle in der Wirtschaft, der Verwaltung oder den sozialen Berufen zu wirken». Der Sozialkunde wird ein großer Raum zugestanden, ihre Lehrgegenstände sind Wirtschaft, Verwaltung, Gesellschaft und Recht. In manchen Ländern sieht man in der Absolvierung dieser Schule eine notwendige Voraussetzung für all jene, die einen technischen, kaufmännischen, sozialpädagogischen oder administrativen Beruf ergreifen wollen.

Fach	Knaben				Mädchen			
	7.	8.	9.	10.	7.	8.	9.	10.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Sozialkunde	3-4	3-4	4	4	2-4	3-4	4	4
Deutsch	4-5	4-5	4	4	4-5	4-5	4	4
Geschichte	4-5	4-5	4	4	2	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	3	3	3
1. moderne Fachsprache . .	3-4	3	3	3	3-4	3	3	3
2. moderne Fachsprache . .								
wahlfrei	(3-5)	(3-5)	(4)	(3)	(3-5)	(4)	(4)	(3)
Mathematik	3-4	3	3-4	3-4	3	3	3	3
Naturkunde	2-3	3	3-4	3-4	2	3	3	3
Kunsterziehung (einschl. Werk und Nadelarbeit)	3	3	3	3	4	4	4	4
Musik u. Bewegungserzieh.	4	4	3	3	4	4	4	3
Gartenbau	—	—	(1)	(1)	—	—	(1)	(1)
Kurzschr. u. Maschinenschr.	—	—	(1)	(2)	—	—	(1)	(2)
Hauswerk (Kochen und Heimgestaltung)	—	—	—	—	—	—	—	(4)
Wochenstundenzahl	30-34	30-34	30-34	30-34	30-34	30-34	30-34	30-34

Der frühere Typus der dreijährigen Mittelschule, der besonders in Bayern sehr verbreitet war, wird sozusagen überall um ein Jahr erweitert.

II. — DIE HÖHEREN SCHULEN.

Das Studium an den höheren Schulen beginnt im allgemeinen nach einer vierjährigen Ausbildung in der Grundschule und dauert neun Jahre. Drei verschiedene Formen unterscheiden wir in der neunjährigen Oberschule: das altsprachliche (humanistische), das neusprachliche und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium. In ländlichen Bezirken gibt es auch den Typus der Aufbauschule, die meist sieben Jahre umfaßt und eine Grundschule von sechsjähriger Dauer voraussetzt.

Man hatte auch einen Versuch unternommen mit einer achtjährigen höheren Schule, die sich auf eine vierjährige Grundschule aufbaute. Da die Resultate jedoch unbefriedigend waren, wurde dieser Schultyp wieder fallen gelassen.

Zu den vier erwähnten Typen von Oberschulen kommen noch zwei hinzu, die auf dem zehnten Schuljahr aufbauen und

stärker ausgerichtet sind auf einen künftigen Beruf hin, ohne daß sie aber als ausgesprochene Fachschulen bezeichnet werden können. Es handelt sich um die Wirtschaftsoberschule und die Frauenoberschule.

a) *Das altsprachliche (humanistische) Gymnasium.*

Die erste Fremdsprache ist Latein, es folgt auf der dritten Klasse Englisch oder Französisch, dann gesellt sich Griechisch dazu, und auf den oberen Klassen kann eine vierte Fremdsprache fakultativ hinzu gelernt werden. Griechisch ersetzt in verschiedenen Ländern die moderne Sprache als zweite Fremdsprache. Für Mädchen gibt es denselben Schultyp mit derselben oder etwas abgeänderten Sprachenfolge.

Schuljahre	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5-6	4	4	4	4	4	4	4	4
Geschichte u. Sozialk.	—	0-2	2	2	2	2	2	2	2
Erdkunde	2	2	2	2	1	2	2	1	1
Fremdspr. (Lat.)	6-7	6-7	6	5	5	4-5	5	5	5
Fremdsprache (moderne)	—	—	4-5	3	3	3	2-3	2-3	2-3
Fremdsprache (Griechisch)	—	—	0-5	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6
wahlfr. Fremdspr.	—	—	—	—	—	—	(2)	(2)	(2)
Mathematik	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Physik	—	—	—	2	2-3	1-2	1-2	1-2	1-2
Chemie	—	—	—	—	—	2	1-2	1-2	1-2
Biologie	2	2	2	0-1	1	1-2	1-2	1	1
Musik	2	2	2	1	1	1-2	1-2	1-2	1-2
Kunsterziehung	2	2	2	2	2	1-2	1-2	1-2	1-2
Bewegungserziehung	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Wochenstundenzahl	28	28	32	34	34	34	34	33	34

b) *Das neusprachliche Gymnasium.*

(Realgymnasium, Oberschule, Studienanstalt.)

Als Fremdsprachen werden an diesem Schultyp unterrichtet Latein, Englisch und Französisch. Die Reihenfolge ist in den einzelnen Ländern verschieden. Meist beginnt man mit einer modernen Fremdsprache, auf die Latein folgt. Latein kann auch als erste oder als dritte Fremdsprache unterrichtet werden.

Schuljahre	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5-6	5-6	4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
Geschichte u. Sozialk.	0-1	1-2	2	2-3	2-3	2-3	2	2	2-3
Erdkunde	2	2	2	2	2	1-2	1-2	1-2	1-2
1. Fremdspr. (mod.)	5-6	5-6	4-5	4	4	3-4	3-4	3-4	3-4
2. Fremdspr. (Lat.)	—	—	5-6	4-6	4-5	3-5	3-4	3-4	3
3. Fremdspr. (mod.)	—	—	—	0-4	0-4	4	4	4	3-4
Mathematik	4-5	4-5	4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
Physik	—	—	—	1-2	1-2	1-2	2	1-2	2
Chemie	—	—	—	—	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Biologie	2	2	2	1-2	1	1	1-2	1-2	1
Musik	2	2	1-2	1-2	1	1	1-2	1-2	1-2
Kunsterziehung	2	2	2	2	1-2	1-2	1	1	1
Bewegungserziehung	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Wochenstundenzahl	28-30	29-30	31-33	30-34	30-34	32	34	31-34	30-34

c) *Mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium.*

(Oberschule, Oberrealschule.)

Wie der Name es andeutet, nehmen Mathematik und Naturwissenschaften in diesem Schultyp einen breiteren Raum ein. Der Unterricht von Englisch und Französisch ist im allgemeinen obligatorisch. Latein kann jedoch in einzelnen Schulen die zweite moderne Fremdsprache ersetzen. (Dies gilt z. B. für Rheinland-Pfalz.)

Schuljahre	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5-6	5-6	4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	4
Geschichte u. Sozialk.	0-1	1-2	2	2	2	2-3	2-3	2-3	2-3
Erdkunde	2	2	2	2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
1. Fremdspr. (Engl.)	5-6	5-6	4-5	4	3	3	3	3	2-3
2. Fremdsprache (Latein od. Franz.)	—	—	5-6	5-6	3-4	3-4	2-3	2-3	2-3
Mathematik	4-5	4-5	4	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5
Physik	—	—	—	0-2	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Chemie	—	—	—	—	2	2	2	2	2
Biologie	2	2	2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Musik	2	2	2	1-2	1	1	1	1	1
Kunsterziehung	2	2	2	2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Bewegungserziehung	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Wochenstundenzahl	28	29	31-33	30-32	30-33	32-33	31-33	31-33	30-33

d) Aufbauschule.

(Kurzform der höheren Schule. - Wissenschaftliche Oberstufe.)

Wie bereits erwähnt, gibt es diesen Schultyp ganz besonders in ländlichen Bezirken. Er umfaßt im allgemeinen sieben Jahre und baut auf der sechsten Volksschulklasse auf. Man beginnt meist mit einer modernen Fremdsprache, während Latein als zweite Fremdsprache unterrichtet wird.

Schuljahr	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Religion	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5-6	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5
Geschichte und Sozialkunde	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	2
.. Fremdsprache	6	4-5	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
! Fremdsprache	—	5	4-5	3-5	3-5	3-5	3-5
Mathematik	4-6	4	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5
Physik	—	0-1	2	2	2	2	2
Chemie	—	—	—	1-2	1-2	1-2	1-2
Biologie	2	2	2	1-2	1-2	1-2	1-2
Musik	2	2	2	1	1	1	1
Kunsterziehung	2	2	2	2	2	2	2
Bewegungserziehung	2	2	2	2	2	2	2
Verk- bzw. Nadelarbeit	2	2	2	2	2	2	2
Wochenstundenzahl	32	34	34	34	34	34	34

e) Wirtschaftsoberschule.

In die Wirtschaftsoberschule, die drei Jahre umfaßt, werden wirtschaftlich Interessierte aus mittleren und höheren Schulen nach dem zehnten Schuljahr aufgenommen. Die Absolventen dieses Schultyps, der noch immer seine endgültige Form sucht, setzen ihr Studium an einer Handels- oder Wirtschaftshochschule fort oder verwerten ihre Kenntnisse sofort in der Praxis eines entsprechenden Berufes.

f) Die Frauenoberschule.

Dieser Schultyp, der auch nach dem zehnten Schuljahr beginnt, ist anscheinend im Schwinden begriffen.

SCHLUSSFOLGERUNGEN.

Es würde nicht von großer Einsicht zeugen, wollte man die Aufforderung ergehen lassen, bei der Reform unseres Schulwesens das Ausland blindlings nachzuahmen. Gerade durch übereifriges Kopieren ist bei uns bereits sehr viel Unheil angerichtet worden. Einige Erwägungen jedoch, die sich bei dem Studium deutscher Schulverhältnisse ergeben, könnten für uns von Nutzen sein.

1. Auch Deutschland arbeitet dauernd an der Reform des Unterrichts. Man ist jedoch bestrebt, langsam und systematisch vorzugehen. Man weiß auch dort, daß eine Reform durch einen Federstrich in die Wirklichkeit umgesetzt werden kann. Man ist sich jedoch der Gefahren einer solchen Reform durchaus bewußt. Was sich auf dem Papier wunderbar ausnimmt, kann in der nüchternen Realität schäbig wirken. Daher probiert man dauernd Reformen aus und prüft sie so auf ihren wirklichen Wert. Man leiht den allzu emsigen Reformatoren-um-jeden-Preis nicht einfachhin ein williges Ohr und wertet ihre Ideen nicht nach der Lautstärke des Vortrags.

2. Ich habe den Eindruck, daß man in Westdeutschland die Jugend auch als viel zu wertvoll und viel zu schade ansieht, um Reformen, die von rein politischen Erwägungen getragen sind, an ihr auszuprobieren.

3. Deutschland besitzt eine eigene Kultursprache. Wenn auch verschiedene Fremdsprachen an Mittel- und Oberschulen gelernt werden, so beabsichtigt es dennoch nicht, in seiner kulturellen Ausrichtung ein Ideal der Zwei- oder Dreisprachigkeit anzustreben. Trotzdem erscheint es den berufenen Instanzen als eine Selbstverständlichkeit, nicht abzuweichen von dem Prinzip der vierjährigen Grundschule, worauf sich die neunjährige Oberschule aufbaut. Das Abitur krönt also einen Schulbesuch von 13 Jahren. Wir Luxemburger aber brüsten uns, einstweilen noch mit einer gewissen Berechtigung, ein zwei- oder sogar dreisprachiges Volk zu sein. Durch die Reformvorschläge soll jedoch anscheinend unser Bildungszyklus um ein Jahr gekürzt werden. Produziert Luxemburg denn im Zeitalter des Wirtschaftswunders genügend Wunderkinder, die Schritt halten können mit dieser Bildungshast, die nicht erdrückt werden von der Masse des Lernstoffes? Daß einzelne dieses Durchpeitschen durch ein gekürztes Schulsystem aushalten, scheint mir evident. Doch ich finde es verkehrt, daß ein allgemein gültiges Schulsystem sich auf Sonderfällen basieren soll. (Übrigens sind diese Sonderfälle meist nicht die menschlich und gesellschaftlich

wertvollsten und interessantesten.) Allen übereiligen Reformatoren möchte ich die Lektüre wissenschaftlich solider Schriften wärmstens ans Herz legen, ganz besonders die verschiedenen Studien von Nicolas Braunshausen über die Zweisprachigkeit im Luxemburger Land. Wenn man gegen diese psychologisch und physiologisch bestens fundierten Tatsachen ankämpft, wird das Resultat ungefähr folgendermaßen aussehen: Entweder produziert man künstlich hochgezüchtete Roboter, oder (was wahrscheinlicher ist in einem demokratischen Staat, wo die Autorität abhängig ist von den Ansichten und Sorgen der Wähler) man gießt sehr viel Wasser in den Wein, man verringert die Anforderungen, und man wird nach einem zwölfjährigen Studienzyklus notgedrungen ein wesentlich vermindertes Resultat aufweisen können. Den in einem gekürzten Schnellverfahren gebildeten jungen Leuten wird man jedoch weismachen, daß sie genau soviel wissen wie ihre Vorgänger, die länger studiert haben. Und so wird denn die Tendenz zu unberechtigter Selbstzufriedenheit offiziell gefördert.

4. Es wäre sehr begrüßenswert, wenn ein Schultyp, welcher in etwa der deutschen Mittelschule entspräche, auch hierzulande geschaffen würde. Unsere höheren Schulen würden sich endlich etwas entvölkern, die menschlich durchaus interessanten Elemente, die an einer höheren Schule nicht vorwärts kommen und sich dort nur Minderwertigkeitskomplexe zuziehen, könnten an einer Mittelschule Studien absolvieren, die ihrem Talent entsprächen, und sie würden sich, ohne unnötige Hemmungen, organisch in die gesellschaftliche Struktur einordnen. Das will nicht heißen, daß diese Mittelschulen ein Reservat für schwächer Begabte sein sollen. Auch all jenen intelligenteren jungen Menschen, die durch die Umstände gezwungen oder ihrer freien Entscheidung entsprechend ein kürzeres Studium absolvieren müssen oder wollen, soll die Möglichkeit hierzu in der Mittelschule geboten werden.

*

Zum Schluß will ich noch einmal folgendes festhalten: Unsere Schulreform soll getragen sein vom Geiste echter Verantwortung dem jungen Menschen, dem künftigen Staatsbürger gegenüber. Jede Schaumschlägerei, alle trügerischen Papierkalküle, die im Leben nicht aufgehen, mögen verbannt sein, dem Reform-Geschrei, das nur sehr schlecht persönliche Ambitionen verbirgt, soll kein Gehör geschenkt werden. Lautstärke ist kein Argument, nur Angsthasen fallen darauf herein.

LÉOPOLD HOFFMANN

L'Education anglaise

ou

Education pour la vie.

« A liberal education should demand that the content of education should be related to the real values of life. » (« Education for a New Society », by Ernest Green.)

Comme la vie sociale a subi partout des transformations révolutionnaires au cours des derniers temps, le devoir nous incombe de nous adapter de toute urgence à ces changements bouleversants et de combler enfin l'abîme inquiétant qui bâille toujours entre les besoins formels d'une vie nouvelle et certaines de nos institutions périmées. Dans maint pays un tel gouffre sépare encore l'école moyenne de la vie actuelle. Il importe donc à tout prix d'empêcher ce gouffre de stagner à l'infini, ou même de s'étendre davantage. Ouvrons donc toutes grandes les portes de nos écoles et laissons les souffles puissants de la vie réelle balayer des salles de classe toutes ces poussières pédagogiques récalcitrantes, datant d'un autre siècle ! Il ne suffit pas de construire des écoles ultra-modernes, mais il nous faut surtout appliquer des méthodes pédagogiques plus conformes aux nécessités actuelles et adapter les programmes de nos écoles moyennes aux besoins et aux aspirations des jeunes générations. L'objectif essentiel de l'éducation moderne a été résumé par Karl Mannerheim dans « Diagnosis of Our Time », où il déclare que « the modern teacher should think of himself not so much as a schoolmaster, but as a life-master ». Pour préparer nos jeunes gens à la vie avec plus de succès que cela n'a été le cas dans le passé, nous devons résoudre un problème extrêmement difficile, comme l'a bien reconnu William Temple, quand il proclame : « The greatest educational issue of our time is the proper balance of the curriculum » (programme d'études).

Peut-être que l'examen de certains aspects de l'éducation anglaise, dont la grande variété, l'expérimentation libre et ininterrompue, et surtout la flexibilité extraordinaire ne cessent de surprendre et de séduire l'observateur étranger, pourra nous inspirer avantagement lors d'une réorganisation salutaire de notre enseignement.

Il va sans dire que les méthodes éducatives propres à tel ou tel pays ne sauraient en aucun cas servir d'articles d'exportation. Néanmoins nous pouvons apprendre beaucoup les uns des autres et une organisation mondiale comme l'Unesco fait du travail fort utile, en révélant par les recherches qu'elle organise partout dans le monde, en quels points précis les systèmes d'éducation, employés dans les différents pays du globe, se distinguent ou se rapprochent.

En Grande-Bretagne, comme partout ailleurs, il y a d'un côté « educational thought » et de l'autre « educational practice », et chez nos amis d'Outre-Manche on est bien loin encore du but final que les éducateurs les plus avisés s'y sont fixé : éducation complète pour une vie totale (« for a full life »). En cela ils ont délibérément tourné le dos à leurs prédécesseurs de l'ère victorienne, qui s'obstinaient à tracer un véritable rideau de fer entre l'éducation et la vie. Désormais leurs successeurs modernes s'inspirent plutôt de John Milton, qui déclare dans « Aeropagitica » : « I call a complete and generous education that which fits a man to perform justly, skilfully and magnanimously all the offices, both private and public, of peace and war. » Cette déclaration semble d'autant plus à propos que Milton et ses contemporains, comme W. O. Lester Smith le fait si justement remarquer dans « Education » (Penguin Books, 1957), se débattaient, tout comme nous, au milieu des remous aléatoires d'un monde agité, ignorant eux aussi s'ils naviguaient vers la paix ou vers la guerre...

*

Ce qui aux yeux des pédagogues anglais progressistes paraît bien plus important que l'introduction pure et simple de nouvelles branches aux programmes d'études, ou l'augmentation éventuelle des leçons de sciences au détriment d'autres sujets d'études, est le changement appréciable qu'on a opéré dans les méthodes éducatives. On a surtout cherché à « humaniser » l'enseignement, en mettant l'accent sur les points suivants : « character training », « sense of responsibility », « creative, individual study », « actuality in the classroom », « genuine civil education ». En outre, on apporte des soins particuliers aux besoins réels du jeune homme ou de la jeune fille, ainsi qu'aux relations personnelles entre maîtres et élèves qui, selon Kenneth Lindsay, constituent une des gloires de l'éducation anglaise.

On pourrait supposer pourtant que dans certains cas cette gloire ait perdu un peu de son éclat, si l'on en croit les révélations troublantes que le jeune professeur John Townsend vient

de faire dans son livre, intitulé « The Young Devils ». Pendant plus de dix ans il a su lutter vaillamment au milieu des conditions incroyables qui empoisonnent l'existence dans certaines « secondary modern schools », situées au cœur même de Londres. Il n'hésite pas à les qualifier de « blackboard jungle », ni à comparer leurs salles de classe à de véritables champs de bataille. Selon l'auteur ces écoles, dont la fréquentation est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans, servent de pépinières à ces sinistres « Teddy Boys » qui, affublés d'autres appellations non moins expressives, foisonnent dans les grands centres du vieux et du nouveau monde, et même de l'autre côté du rideau de fer.

A quoi faut-il attribuer ce triste état de choses? Est-ce que la faute en incombe aux méthodes éducatives nouvelles, auxquelles les champions nostalgiques de l'ancien régime (les « diehards ») ne cessent de reprocher un excès coupable de « laisser faire », ou à l'abandon de la canne que d'aucuns voudraient tant voir réapparaître dans la main du maître? La réponse catégorique que M. Townsend lui-même a donnée à cette question au cours d'une discussion avec un rédacteur du « Daily Telegraph » prouve que ce ne sont ni les méthodes pédagogiques modernes, ni l'abandon des châtimens corporels qui sont en cause. Mais ce qui manque précisément à ces « tough schools » ce sont, selon l'avis exprimé par les élèves eux-mêmes, des professeurs capables et expérimentés, qui ont assez de cran et de savoir-faire pour pouvoir y rester plus d'un trimestre ou deux. L'auteur souligne d'ailleurs que le nombre de ces écoles « difficiles » ne dépasse pas 10 % de l'ensemble des écoles londoniennes. Ne perdons pas de vue non plus que ce problème épineux de la « Juvenile Delinquency », qui est une des conséquences les plus fâcheuses de la dernière guerre, ne cesse de préoccuper sérieusement les gouvernements de maint autre pays encore...

Mentionnons aussi l'influence grandissante que l'étude de la psychologie de l'adolescence ne cesse d'exercer sur la vie scolaire dans les pays anglo-saxons. Le premier « Hadow Report » (1926), portant plus spécialement sur l'éducation de l'adolescent, suivi de deux autres du même nom sur les « junior and infant schools », et du « Spens Report » (1938), fournissaient une base solide pour la réforme de l'éducation de l'enfant. Tous ces rapports ont donné à l'éducation anglaise une impulsion nouvelle, qui plus tard allait trouver sa consécration légale dans l'« Education Act » de 1944 (voir à ce sujet « Our Changing Schools », pamphlet publié par le « Ministry of Education », en 1950). Au début de ce siècle, l'enseignement

consistait essentiellement à marteler des faits dans des têtes vides. L'enfant était considéré comme un récipient creux qu'il fallait remplir d'une foule de connaissances utiles et autres. Les facultés soi-disant primordiales de l'enfant, c'est-à-dire la mémoire et l'observation, devaient être constamment exercées dans l'enfance pour mieux fonctionner plus tard. Les auteurs d'un de ces rapports, signalés plus haut, soutenaient par contre qu'il fallait à tout prix introduire des méthodes capables de développer l'individualité et les facultés mentales de l'enfant. A leur avis « the curriculum is to be thought of in terms of activity and experience rather than knowledge to be acquired and facts to be stored ».

Sous ce rapport il nous reste encore pas mal de préjugés à abattre et bien du terrain ingrat à déblayer. En effet, la tâche essentielle assignée à nos élèves ne consiste-t-elle pas encore de nos jours à accumuler dans la mémoire assez de matières pour obtenir des notes suffisantes aux épreuves orales et écrites? Soyons convaincus que la plupart de la matière, ainsi emmagasinée par une classe apathique, maussade et parfois hostile, sera sous peu oubliée et emportée par le vent.

Rappelons cependant, pour être juste, qu'avant la dernière guerre déjà beaucoup de nos professeurs ont eu à cœur d'« humaniser » leurs cours dans la mesure du possible, en s'efforçant, à l'aide de méthodes plus appropriées, de susciter l'intérêt de leurs élèves et de déclencher leur collaboration bénévole, sans laquelle on ne saura jamais faire œuvre utile et durable. Dans ces conditions, les élèves apprennent plus vite et mieux, et le cas échéant vont même jusqu'à poursuivre tel ou tel sujet d'étude qui les fascine particulièrement, longtemps encore après leur départ de l'école. En effet, on oublie parfois un peu trop que l'éducation bien comprise est un processus qui dure toute la vie. C'est précisément en Grande-Bretagne qu'on attache une importance extraordinaire à l'éducation des adultes, appelée « Further Education » (voir les « University Extensions », « Evening Classes », « Workers' Educational Associations », « Residential Colleges », les futurs « County Colleges », etc.). Nombreux sont ceux d'ailleurs qui, après avoir fait piètre figure à l'école, se sentent soudain, à un âge plus avancé, un intérêt irrésistible pour un certain sujet d'étude. A ce propos on cite souvent l'exemple si éloquent de Winston Churchill, qui écrit dans « My Early Life »: « It was not until the winter of 1896 when I had almost completed my twenty-second year that the desire for learning came upon me... »

*

Selon Platon (« République ») le but essentiel de l'éducation est le développement du caractère, s'opérant par la discipline du corps, de la volonté et de l'intelligence. De même, aux yeux des Anglais une école ne saurait prétendre qu'elle a rempli toutes ses obligations envers la vie et ses réalités, si elle n'a pas cherché à faire de ses protégés des membres honorables de leurs familles, de leurs communautés et de la société humaine en général.

Dans les écoles anglaises, le professeur ne doit pas se contenter d'enseigner ses branches spéciales et de manier ses élèves comme de simples machines mentales plus ou moins parfaites, sans se soucier le moins du monde de leurs problèmes particuliers ... et Dieu sait s'ils en ont. Nos pédagogues, au contraire, s'intéressent avant tout à l'enseignement, et non à l'éducation. Selon eux cette dernière besogne est strictement réservée aux parents et cela pour toutes sortes de raisons plus ou moins plausibles. En Angleterre, la vie de famille avait sérieusement souffert au cours de la dernière guerre, et depuis il y a eu beaucoup de foyers fortement ébranlés ou même détruits. De sorte que l'élève, qui se sent tracassé par tel problème privé, ignore souvent à qui s'adresser dans son désarroi, sinon à son éducateur. D'autre part, les « Parent-Teachers Associations » témoignent que parmi les familles plus heureuses aussi, nombreuses sont celles qui prennent une part bien plus active aux activités scolaires de leurs enfants que chez nous.

Les rapports plus cordiaux, et surtout plus humains, qui existent entre les élèves et leurs professeurs dans la plupart des bonnes écoles anglaises, sont d'ailleurs sensiblement facilités par les jeux, les sports et la vie commune qu'on mène dans les « public-schools » et autres « boarding-schools », et de préférence dans les « private and experimental schools ». Les « public-schools » ont toujours été saluées comme « ideal laboratories for character training within a pattern of school-life which reflects, with its logically devised hierarchy of authority and responsibility that of a real social community as found in real life ». Le même trait caractérise, dans une certaine mesure, un grand nombre de « Day-schools » (externats), où l'on trouve aussi « a real life community, based on a corporate spirit and on corporate activities of many kinds, like the prefectorial system ». C'est en premier lieu le système du « self-government », communément pratiqué dans les écoles d'Outre-Manche, qui contribue largement à l'éducation morale et sociale de la jeunesse. Jusqu'ici on a certainement fait trop peu sous ce rapport dans nos lycées classiques et modernes, où l'on s'est contenté d'un très timide essai avec les « responsables de classe ». Sans

vouloir en rien copier servilement une institution, pour l'adoption intégrale de laquelle il faudrait d'abord procéder à une refonte totale de nos conceptions pédagogiques, on devrait pourtant se décider un jour à accorder plus de « self-government » à la population de nos lycées, étant donné qu'un tel système contribuerait énormément à éveiller chez nos jeunes gens le sens du devoir et de la responsabilité. En outre, ce système démocratique présente l'appréciable avantage de préparer l'élève à sa future condition de citoyen, quand il devra accepter les décisions d'une majorité, qui plus d'une fois s'avèrent contraires à ses propres convictions, et surtout à ses intérêts particuliers. Vu du Continent, le « character training » qu'on cultive avec une belle ardeur dans les écoles anglaises, est très intimement lié à l'éducation physique et aux jeux, qui y occupent une place d'honneur aux programmes d'études. Dans les derniers temps, on se résigne aussi chez nous à reconnaître la haute valeur éducative des sports, qui non seulement développent des corps sains et robustes, susceptibles de rendre la vie plus heureuse à leurs fortunés possesseurs, mais marquent aussi les caractères les plus divers d'un sentiment très fort pour : « fair play », « team-spirit », « discipline », « playing the game », etc. Tous ces titres tendront sensiblement à décourager l'égoïsme et le « careerism », qui sont une des plaies de la vie moderne.

*

Si au cours de l'entre-deux-guerres les éducateurs anglo-saxons ont insisté avant tout sur le développement intégral de l'individualité de l'enfant, ils ont dans les derniers temps, par contre, reconnu l'importance grandissante qu'exercent sur la formation de l'élève les influences sociales, telles que famille, entourage local, etc. Il s'agit donc d'entretenir et de développer chez la jeunesse nouvelle un sentiment très fort de solidarité, d'obligation et de responsabilité envers la communauté à laquelle elle appartient. Selon le fameux pamphlet numéro 6 du « Ministry of Education », intitulé « Citizens growing up at home, in school and after », il ne faut plus considérer les enfants comme des individus qui se suffisent à eux-mêmes, mais bien comme des citoyens en herbe. Pour mieux marquer ces nouvelles tendances, citons quelques passages de cet excellent ouvrage : « There is wide agreement in this country that one essential purpose of education is to nurture the development of the future democratic citizen ... we cannot and should not ignore in our education the political and social environment of today, for the compelling reason that we have evoked a society which

needs the co-operation of all of us ... it would be as unreasonable as it would be to exclude today from the school curriculum information about these institutions, local and national, through which we govern ourselves, earn our living and manage our affairs...»

Il va sans dire que toutes les branches, à condition qu'elles se tiennent en relation aussi étroite que possible avec la vie réelle et soient étudiées selon des méthodes qui répondent aux besoins réels des enfants, doivent contribuer leur part respective au développement du futur citoyen. Mais ce sont avant tout les « civics » ou « social studies », ainsi que les « projects works » et les « local studies », produits combinés des cours de « civics », de géographie, de biologie et d'histoire (dont le but essentiel consiste à amener l'enfant à explorer et à étudier par ses propres moyens les réalités vitales de sa communauté, telles que gouvernement local, institutions sociales, industrie, élevage, agriculture, commerce, architecture, forêts, flore, etc.), qui procurent aux jeunes la plupart des informations dont ils auront le plus besoin plus tard. On comprendra aisément le rôle éminent que de telles études et recherches jouent à présent dans les écoles d'enseignement moyen, et de préférence dans les « secondary modern schools », d'autant plus qu'on y recourt aux outils pédagogiques les plus modernes, tels que radio, télévision, film, presse, aides visuelles et auditives de toutes catégories. En effet, selon l'avis du Dr Macalister, exprimé dans son « Informal Education », il a été scientifiquement établi que 84 % de nos perceptions se font par l'intermédiaire de nos yeux.

*

Lors des visites que j'ai faites dans certaines écoles anglaises, j'ai pu constater que les élèves, même dans les cours de langues étrangères, se montrent bien plus actifs et surtout plus « responsive » que les nôtres. Et cela précisément dans les classes supérieures, où chez nous c'est le plus souvent le professeur lui-même qui se voit forcé d'accaparer le monopole de la parole, pendant que ses élèves restent généralement figés dans un mutisme révoltant. Cette déplorable attitude prise par nos élèves s'explique en partie par la nature même de notre caractère national peu expansif et par l'obligation qu'il y a pour eux de s'exprimer dans une langue étrangère. S'il y a une grande part de vérité dans ces explications quelque peu intéressées, je crois cependant que cette réticence systématique, manifestée par nos élèves plus âgés, est due surtout à nos méthodes d'enseignement périmées. C'est que les jeunes gens ne sont pas suffisamment tenus à parler

dans la langue étrangère, ni à formuler des jugements personnels. On oublie trop souvent que tous les élèves, sans exception, sont des êtres humains, pourvus d'une portion de cervelle plus ou moins abondante. Un regrettable excès de bourrage de crânes et de « spoon-feeding » hante toujours nos salles de classe.

D'autre part, nos professeurs de langues vivantes devraient insister davantage sur l'importance croissante que la langue parlée (radio, télévision, cinéma, tourisme) a prise dans la vie moderne. Par conséquent, n'est-ce pas une anomalie frappante, pour ne pas dire plus, que dans de telles conditions on se passe de toute épreuve orale pour les langues vivantes à nos examens de fin d'études, tandis qu'il y en a en Angleterre pour les langues française et allemande. Si l'on remédiait enfin à cet incompréhensible état de choses, peut-être que nos élèves, même si ce n'était que pour des raisons purement utilitaires, comprendraient à la fin que les langues qu'ils sont censés d'apprendre sont des langues bien vivantes et qu'ils les possèdent seulement, s'ils sont à même de les parler convenablement. Encourageons donc, comme cela se fait couramment Outre-Manche, les débats et les discussions en classe! Ne soyons pas trop pédants au sujet des fautes de grammaire ou autres, éventuellement commises en cours de route! Car un tel dénigrement systématique et agaçant ne fait que décourager ceux qui auraient quelque chose à dire. Ces discussions en classe, ou en groupes, ne peuvent se déclencher favorablement que si elles jaillissent de situations réelles et ne s'écartent pas trop du centre d'intérêt des jeunes gens. Le maître ne doit pas chercher à dominer les débats tout le temps, ni à imposer ses propres vues. Toutefois, quand le feu de la discussion menace de s'affaiblir, il doit « tan every spark into flame again ». Spontanéité, confiance en soi, élasticité de l'esprit, initiative personnelle, le goût pour l'activité créatrice, « clear thinking », voilà quelques qualités précieuses qui peu à peu s'acquièrent au cours de ces débats en classe et contribuent d'une manière très efficace à une bonne préparation à la vie.

En vue d'offrir à certains jeunes gens timides, ou trop réservés, l'occasion de se procurer un surcroît d'aplomb et de « self-expression » (dont on a souvent besoin de nos jours), les éducateurs encouragent leurs élèves à jouer des pièces de théâtre ou parfois des scènes, composées par eux-mêmes. Car au pays de Shakespeare, toute école qui se respecte dispose d'une salle des fêtes, où depuis la guerre la scène et l'écran se cèdent mutuellement la place. Tandis que chez nous on se contente, pour la plupart du temps, de lire et d'éplucher impitoyablement des pièces classiques et modernes. Un tel procédé

n'est certainement pas fait pour amener les jeunes gens désabusés au théâtre sérieux plus tard. D'autres élèves savent mieux s'exprimer par la musique, le dessin, la peinture, la sculpture, le moulage, ou même par un simple travail manuel, et toutes les facultés leur sont données d'en faire autant. C'est précisément cet engouement pour les beaux-arts et la place honorable qu'ils occupent aux programmes d'études des trois premières années surtout, qui émerveillent les étrangers. Le fait est que là-bas le « curriculum » doit tenir compte des besoins vitaux des élèves, et les programmes sont faits pour les élèves, et non pas vice versa. Aux yeux des pédagogues anglais, tout enfant, quelque soit son IQ (« intelligence quota »), est doué au moins d'un talent particulier. Il faut donc à tout prix développer ce don, ou cet embryon de don, et lui prodiguer des soins quasi maternels. Cette réflexion me rappelle l'épigraphe, précédant la partition de l'opéra « La Maison des Morts » de Leoš Janacek, par laquelle le célèbre compositeur tchèque exprime en ces termes son amour pour tous les hommes sans distinction : « Dans chaque être humain, il y a une étincelle de Dieu. » Mais hélas ! Là-bas, tout comme chez nous, les classes sont affreusement surpeuplées en ce moment et, en plus, une pénurie désastreuse de « teachers » ne cesse de tracasser le gouvernement. Cette déplorable situation n'est certes pas de nature à faire de toutes ces nobles intentions une réalité bien vivante...

*

Il est évident que de nos jours les élèves de toutes les écoles de second degré sont tenus à acquérir une somme respectable de connaissances solides, et que les méthodes pédagogiques les plus modernes ne sauraient les dispenser de faire des efforts personnels très sérieux, en vue d'étoffer leurs jeunes et malléables cervaux de faits réels, considérés comme indispensables à leurs futures professions. Vu le rôle sans cesse grandissant que jouent ces faits dans l'éducation actuelle, il paraît intéressant de relever la persistance acharnée avec laquelle les meilleurs pédagogues de Grande-Bretagne cherchent à maintenir l'étude du latin, sinon du grec. On peut se demander pourtant si Dean Gaisford, qui avait déclaré au cours d'un sermon, fait autrefois à St. Mary's (Oxford), que « l'étude du grec soulève l'esprit au-dessus du troupeau commun », ne serait pas amené à modérer quelque peu ses vues exaltées sur les avantages culturels et sociaux, conférés selon lui par l'étude des langues mortes, si un beau jour il revenait parmi nous... En tout cas, malgré les changements inévitables qui sont survenus

dans l'éducation nouvelle, il paraît généralement admis que les grands penseurs, les écrivains et les artistes classiques et modernes devront continuer, comme par le passé, à chauffer les âmes des jeunes avec cette « vision de grandeur éternelle », sans laquelle, au dire d'Alfred North Whitehead, toute espèce d'éducation est impossible. Cette vision est particulièrement indispensable en ce monde de « shifting standards and vague values », afin de mettre les jeunes en mesure de reconnaître et de refuser le mal, quelle que soit la forme sous laquelle il se présente; de choisir le bien, de voir clair dans leurs intentions, leurs jugements et leurs actions.

Ils ne sauraient cependant être équipés utilement pour accomplir cette tâche difficile, s'ils sont élevés dans des compartiments étanches et moyenâgeux, d'où le monde réel et vivant serait systématiquement exclus. A ce propos, nul ne contestera le fait que de nos jours les jeunes seraient incapables de faire convenablement leur vie et de jouer leurs rôles de bons citoyens dans un monde en dérive, si les études scientifiques ne furaient pas en bonne place aux programmes d'études, et surtout si ces branches n'étaient pas enseignées autrement que cela a été le cas dans un passé relativement récent. Néanmoins, selon l'avis exprimé l'autre jour par M. F. L. Allan, Président de l'« Association of Headmasters », la prédominance des études scientifiques dans l'éducation du XX^e siècle nous oblige plus que jamais à veiller à ce que les valeurs humaines et culturelles ne soient pas négligées dans nos écoles.

En ce qui concerne les progrès remarquables, faits par la « technology » au cours des dernières années, soulignons qu'on est en train de fonder à côté des vénérables « Colleges » de Cambridge, où depuis toujours les humanités avaient jalousement éclipsé les sciences, un nouveau « College », appelé « Churchill College ». C'est ici qu'on se propose non seulement de produire des « scientists » et des « technologists », mais avant tout de créer de véritables « leaders » dans les domaines de la science et de la technologie. De cette manière, on espère pouvoir attirer des « undergraduates » bien doués, qui auparavant auraient plutôt embrassé d'autres études plus conventionnelles, à l'instigation des préjugés tenaces des « diehards ».

Quant à l'opportunité d'une spécialisation professionnelle plus ou moins poussée, qui devrait déjà démarrer chez les élèves des classes supérieures des « Grammar Schools », après quatre ou cinq années d'études générales, et cela précisément dans le but de faciliter la marche de leurs futures études universitaires, les avis sont très partagés en Grande-Bretagne, aussi bien chez les pédagogues que chez les hommes politiques.

Relevons à ce sujet que dans ces écoles une certaine latitude est accordée aux jeunes gens des deux classes supérieures, en ce qui concerne les branches principales et secondaires à étudier pour le « General Certificate of Education » (correspondant à peu près à notre « Examen de fin d'études »).

Rappelons enfin que, toujours animées du désir exprès de former la jeunesse pour une vie totale, les autorités scolaires anglaises ont depuis des années déjà introduit des « wood and metal workshops » (ateliers), ainsi que des « domestic works and handicraft », dans la plupart des écoles moyennes, et même dans les « Public Schools » et les « Grammar Schools » les plus réputées, car « quiconque ne sait pas manier ses mains et ses doigts aussi bien que son cerveau est aussi mal préparé pour la vie que celui qui ne sait pas lire » (« Ministry of Education Pamphlet », N° 9).

*

Au cours de cet exposé nous avons pu constater qu'à bien des égards l'éducation anglaise pourrait, le cas échéant, fournir des suggestions très intéressantes lors d'une refonte éventuelle de notre enseignement. Car, par la simple force des choses, les objectifs à fixer désormais pour toute éducation moyenne, digne de ce nom, devront différer nettement de ceux qu'on avait poursuivis jusqu'à ce jour. Les réalités du XX^e siècle doivent à l'avenir féconder et imprégner fortement la vie à l'école, et toutes les facultés des jeunes sont à développer méthodiquement, afin que plus tard ils soient à même de jouir d'une vie prospère et puissent contribuer leur juste part à la communauté sociale et au « welfare state ».

Une fois que les élèves se rendent compte que c'est là la véritable visée de leur école, si l'enseignement et l'éducation qu'ils y reçoivent sont trempés dans le sang chaud des réalités vivantes, et si les méthodes employées sont destinées à déclencher leur collaboration spontanée et à stimuler surtout ceux qui ne fréquenteront pas l'université à poursuivre leurs études plus tard dans la vie, leur séjour à l'école ne sera plus pour beaucoup d'entre eux cet interminable et pénible calvaire, dont ils se souviennent toujours avec un frisson d'horreur et un goût amer dans l'estomac.

ARNY NIMAX

Une expérience importante: l'Ecole Européenne.

« Le premier objectif d'une politique européenne sérieuse et efficace est de faire des Européens. Le premier travail (trop négligé jusqu'à présent) est d'ordre éducatif. Il faut essayer d'engendrer l'Europe dans les esprits, dans les cœurs. Il nous faut une pédagogie européenne, une école d'européisme. » (Pierre Frieden, Ministre de l'Education Nationale, 26 - 3 - 57.)

« L'Expérience de l'Ecole Européenne de la CECA est riche de promesses et doit mériter toute notre attention . . . Il est à prévoir que des écoles de ce modèle se créeront dans un proche avenir en d'autres capitales de l'Europe et constituent le véritable prototype de l'enseignement classique de l'avenir. N'y aurait-il pas intérêt à ce que nous cherchions à adapter tout notre enseignement secondaire sur le même modèle ? » (Tony Wehenkel, Chambre des Députés, 19 - 3 - 57.)

L'école de la CECA est une ébauche intéressante d'unification européenne scolaire. Elle couvre toute la scolarité jusqu'à la fin des études secondaires. C'est le cycle secondaire de sept années d'enseignement qui nous intéresse ici.

Les trois premières années constituent un tronc commun (A) qui se segmentera après en section Latin-Grec (B); section Latin-Mathématiques - Sciences (C) et en section Moderne-Mathématiques - Sciences (D), ce qui nous donne le tableau suivant pour le total des heures sur l'ensemble des cycles:

Disciplines	A et B	A et C	A et D
Langue maternelle	31	31	31
Latin	32	28	10
Grec	20	—	—
Philosophie	6	3	3
Langue viv. I	24	24	26
Langue viv. II	—	—	12
Langue viv. III (angl.)	16	16	16
Histoire	14	14	14
Géographie	8	8	8
Mathématiques	24	36	36
Biologie	8	9	9

Disciplines	A et B	A et C	A et D
Physique	5	9	9
Chimie	2	5	5
Education physique	16	16	16
Dessin	3	9	9
Musique	4	4	4
Histoire de l'art	4	4	4
Religion ou Morale	10	10	10
Travaux manuels	3	3	3

Ce programme ressemble en certains points à celui de notre enseignement secondaire, mais il présente des différences avantageuses: A l'Ecole Européenne on enseigne la philosophie sans négliger les travaux manuels; le latin n'est appris qu'en deuxième année, occupe moins de place, mais s'étend sur les trois sections les élevant ainsi au même niveau scolaire. Nos programmes pourraient s'en inspirer favorablement.

Car tel qu'il se présente, le secondaire européen a toutes les chances de réussir la synthèse de l'enseignement classique avec les conceptions et les nécessités pédagogiques modernes. Les disciplines s'équilibrent dans une harmonie équitable et bien-faisante de telle sorte qu'aucune section ne puisse prendre le pas sur une autre. La culture générale classique est garantie sans que soient négligées les branches scientifiques. Après le tronc commun de trois ans, dont deux avec latin, les élèves qui auront normalement 14 à 15 ans, pourront faire leur choix en toute connaissance de cause parmi les trois orientations offertes.

Il est à noter que des spécialistes de six nations différentes: délégués de gouvernement, conseillers pédagogiques, inspecteurs généraux, professeurs, instituteurs, juristes, ont établi les programmes. Je ne doute pas que les discussions n'aient été sérieuses, acharnées, longues et compétentes. On n'aura rien laissé au hasard.

En 1958-59, le secondaire européen compte une population mixte de plus de 400 élèves pour l'étendue scolaire totale de 7 années. C'est en effet cette année que pour la première fois des élèves passeront le baccalauréat européen. Ces bacheliers auront tous les droits que confèrent les diplômes de fin d'études secondaires des six pays de la CECA. D'après les renseignements objectifs que j'ai pu recueillir, le niveau intellectuel des élèves est normal, pour certaines classes il serait excellent. Les professeurs appartiennent aux six nations de la CECA. Le Luxembourg a délégué deux professeurs et plusieurs chargés de cours.

Il est indispensable de connaître ces détails techniques pour pouvoir se faire une idée de l'École Européenne qui se trouve logée dans ce splendide bâtiment au bord du champ de foire.

Nous constatons par ailleurs avec satisfaction qu'on a conçu trois types de salle, dont la capacité varie respectivement entre 30 à 35, 20 à 25 et 15 à 20 élèves. Ne sont donc pas prévues des classes de plus de trente-cinq élèves, comme nous les connaissons trop fréquemment dans notre secondaire au grand dam de nos élèves et de nos professeurs. Toutes les installations de l'École Européenne respirent un air enviable de confort et d'aisance. L'équipement des salles destinées aux sciences a fait l'objet de soins particuliers. Afin de donner à ces enseignements le caractère le plus concret, les installations pour les travaux pratiques ont été placées dans les salles de cours elles-mêmes. Pour la chimie et la biologie par exemple, les tables ont été réparties en épis, de chaque côté d'un bloc qui contient les conduites de gaz, d'eau et d'électricité. Ainsi, les expériences peuvent être faites par les élèves sans changer de place, tandis que le professeur présente ses démonstrations face à son auditoire.

Si cette école fonctionne donc à nos côtés, nous ne pouvons quand même pas en tirer tout le profit qui nous est légitimement dû. Car notre gouvernement ne reconnaît pas pleinement le baccalauréat européen à ses nationaux pour des raisons de bilinguisme. L'argument me paraît absurde après l'examen du programme de l'école. A s'engager dans l'europhisme, comme le veut notre ministre, il faut prendre certains risques, tout engagement comportant des risques. Le statut de l'École Européenne signé à Luxembourg, le 12 avril 1957, n'empêche pas l'admission des élèves luxembourgeois au secondaire européen, mais stipule certaines réserves luxembourgeoises. Or, il serait important pour cette jeune expérience d'avoir un grand nombre d'élèves originaires du pays-siège et non seulement des enfants de fonctionnaires de la CECA. Il existe en effet le grand danger que cette école n'aide à créer une caste privilégiée d'enfants de fonctionnaires bien rémunérés, au lieu de devenir le foyer d'un europhisme sain, constructif et rayonnant dans tous les milieux sociaux. Je pense que les parents d'élèves, donc les fonctionnaires de la CECA, sont les premiers à voir ce péril et les plus empressés à écarter un cloisonnement anachronique. Notre gouvernement, au lieu d'articuler des arguments en faveur de subtiles restrictions, devrait suivre l'exemple des autres nations. En effet, une commission culturelle franco-allemande a prévu la création d'un lycée allemand à Paris. Pourront le fréquenter aussi bien les enfants allemands de Paris que les

jeunes Français. Il est probable qu'on établira bientôt l'équivalence entre le baccalauréat français et l'Abitur allemand par des accords analogues à ceux conclus avec l'Italie. Une convention entre la France et l'Italie reconnaît respectivement aux propres nationaux des deux pays l'entière équivalence de l'examen de fin d'études passé sur leur propre territoire dans les établissements étrangers (Lycées Chateaubriand à Rome et Léonard de Vinci à Paris). Les réserves luxembourgeoises risquent d'ailleurs de mettre en péril toute la valeur de l'expérience.

Mais en attendant que la situation se clarifie, ne pourrions-nous pas tirer un profit immédiat, réaliste et réel de cette école? Il faudrait créer un contact permanent entre les professeurs de l'Ecole Européenne et les professeurs luxembourgeois d'enseignement secondaire qui pourrait se matérialiser par des entrevues, des conférences, des échanges d'expériences pédagogiques, des échanges de professeurs pour un petit nombre de leçons, amorçant ainsi une collaboration sincère et efficace.

Au moment où l'on veut réformer notre enseignement, il semblerait opportun et nécessaire de donner à cette réforme une dimension nouvelle dans cette évolution européenne dont nous pouvons devenir les pionniers ou bien les lanterniers.

EDMOND REUTER

What can we learn from American Education?

Oh! I can see the sarcastic smiles or the resentful looks of many parents at the mere idea of our taking up some more items of Uncle Sam's legacy. Haven't we adopted enough of American teenagers' "sub-culture"? they sigh. Are we going to add further crazes to the "shapeless blue jeans", the "rock'n roll", the "dating and party" mania, the "hula hoop" rage?

If parents are exasperated about these new-fangled fads, they are obviously so because the latter symbolize a far more serious process, i. e. the early emancipation of youngsters, their imperceptible and apparently inevitable slipping out of parental control. In our country this process has hardly started and, compared to the proportions it has taken in the States, it is rather hesitating and harmless. It grows with the prosperity of the nation and the naturally ensuing popularity of the "Good Time-theory of happiness", as it was recently styled by an American journalist. The very high standard of living in America has enabled her teenagers to become independent and to form a militant group of their own. Parents began to doubt of their right to rule — a doubt which was confirmed by John Dewey's theory of Progressive Education, advocating education through experiences directed by the child without any authoritarian control.

To what excesses and misinterpretations the Progressive Movement has led in the particular social context of America, clearly emerges from the Great Debate on Education now raging all over the States. An American critic recently spoke of modern American Education as "a movement of degeneration", of colleges "functioning as a combination of health resort, country club and mating seminary", of school staff as "an army of baby-sitters". "The elective system has gone insane, and schools turn out millions of happy, healthy illiterates."

Can we then learn from an education, at whose enormities and apparent mess an increasing number of American educators themselves are horrified?

Definitely, yes! If we want to improve our educational system — and I think we all agree that it badly needs impro-

vement — we might as well turn to a country that happens to have overstressed two chief educational points that we, in my opinion, have too long persisted in underestimating: the need to provide for a *greater diversity of school types or courses of study*, and a higher degree of *student self-government, interest in school-life and concern in the problem arising from the individual differences of pupils*.

School attendance being compulsory up to age 16 in most American States, practically all boys and girls pass from elementary schools to secondary schools or "high schools". Originally the latter were much more selective and primarily university or college-preparatory institutions, with the typically academic curriculum of English, Social Studies, Mathematics, Science, Music and Physical Education. As the high-school population increased and now consists of a great number of students having neither the talents nor the need for these subjects, the American high school has adopted new elective courses of studies of various characters: commercial, industrial, vocational etc., in addition to the general college-preparatory curriculum.

Similarly, though to a smaller extent, our "lycée" population has increased in the post-war years. Our lycées have admitted a new group of pupils, who haven't the aptitude or the need for the profitable study of a curriculum, which was set up as a preparation for university studies. It goes without saying that these pupils need a *different type of secondary school* meeting their special needs. To keep them together with the better gifted children — as it is the case in the States — is unfair both to the latter and to the former and, moreover, makes teaching unrewarding, if not illusory.

The creation of a new type of secondary school is a sheer necessity: *without it there will be no true reform of our secondary education*.

The new 4 or 5 year secondary school, as I see it, would provide both for instruction in *general education* subjects such as: languages, mathematics, science, arts, wood and metal work (which — incredible dictu — is still missing in our lycée curriculum), and for *specific instruction* in the occupations for which they are being trained. In this second part the American elective system would come in. Pupils preparing for civil service in its lower ranks would elect courses in law, citizenship, book-keeping, shorthand, typing, etc. Boys and girls intending to take up trades might choose courses of studies including drawing, blue print reading, some practical work in their particular trades, history and economics of their work, etc., before they pass on to our specific trade schools. The well-functioning of

the elective system in the new secondary school would require a small staff of *guidance* (orientation) *specialists*, a service to be found in nearly all American schools. The guidance specialists with the help of information gathered from teachers, parents, school doctor, psychological and personality tests concerning pupils' abilities, interests, health status, are likely to give the students proper assistance and prepare them for wise choices about studies and professions.

The creation of this new type of secondary school would reduce the population of our lycées to their original number. Our Athénée and Lycée de Garçons in Luxembourg, for instance, would *not enroll more than some 4 or 5 hundred pupils*, roughly the number for which their buildings were designed. In densely populated areas in America there are some schools enrolling a few thousand pupils, but most of the high schools enroll fewer than 200 pupils each. A very broad elective system might be the only justification of a big enrolment, but in our educational system *no school should have more than 500 pupils, and no class should number more than 25 pupils*.

Thus only we can lay the foundation for a higher degree of *student self-government and interest in school life*.

Carefully chosen class delegates could form a *Student Council* meeting from time to time to take the necessary steps to guarantee order and discipline in the school-building. The few Student Council meetings I had the opportunity of attending in American schools impressed me favourably. The class delegates choose their board consisting of president, secretary and treasurer. Complaints against pupils' behaviour may be lodged by staff members as well as students, and the Council will see that abuses are remedied and delinquents punished. The Student Council provides for the organization of school games; it appoints several committees in charge of score-board operations, sale of tickets and refreshments, cheer-leading, publicity and the like. The Student Council also institutes a system of monitors checking late arrivals at school, or keeping a watchful eye on what goes on in cloak-rooms or locker-rooms.

A *private locker*, incidentally, assigned to every student, seems to me a very practical arrangement. It enables the student to keep both books, copy-books, pencils and coats, caps, over-shoes safely locked up at school. Couldn't we set up such lockers in our schools? If the expense is too high, why not slightly increase school fees in prospect of an extremely valuable facility?

On the whole, our schools do not give the students enough *responsibilities*. How can the sense of responsibility be developed in a boy, who is not supposed to assume any? Our classroom equipment is reduced to a bare minimum on the ground that the students do not know how to respect it. *Single, movable desks* — obviously the only kind appropriate for this purpose — are rejected, because they might be moved about by naughty school-boys. Instead, we stick to those stupid, out-of-date, screwed on double desks, encouraging, as it were, teamwork in mischief-making and fraudulent copying. We are afraid of fitting a class-room with book-shelves, pictures, maps and other objects likely to create a more suitable atmosphere for a learning experience, because, by messing about these fittings, students might soil, destroy or pinch them.

In this connection, I wonder whether it would not be better for each teacher to have his own "*home*" class-room and to have the students of various classes come up to him for their lessons in one particular branch. A welcome 5 minutes' break between the periods would allow the pupils to shift from one room to another. At the moment our students do so for such lessons as physics, chemistry, physical education. Why could it not be done for all other lessons? After all, French, English, history, geography lessons could be given more profitably in the special environment, atmosphere created by maps, charts, reference books and other didactic material, set up by the teacher and his pupils.

This arrangement appears to me quite feasible when our lycée population is cut down by the creation of the new type of school, and when the size of a class is limited to 25 pupils. Then our existing lycées will have several spare class-rooms, which can be transformed into one or two *reading-rooms* with reference libraries, a *refreshment-room*, some *rooms for extra-curricular activities* such as dramatics, students' band and choir practice, projections and so forth. All these activities must be encouraged and kept in reasonable limits; but, as a rule, students alone should be made responsible for their organization, development and smooth running. Teachers can, at the utmost, come in as tactful counsellors, especially at the beginning, to guide them.

The tendency of modern youth to reduce their fledging time steadily increases. As they gradually slip out of the family-circle they will naturally long to be admitted in other communities, clubs, organizations. If our secondary schools do not provide for the facilities enabling the creation and develop-

ment of student activities, there will be no community spirit, no real school-life, no stamps of a lasting experience left on the young souls of our students. In other words, our schools will fail in an extremely important function: to prepare our youth for life in community by making them responsible for the well-functioning of all sorts of extracurricular activities.

Instead of attracting youngsters like magnets, our schools will repel them, they will drift away and organize their "clubs" with meetings in milk-bars and other bars...

Student self-government and extracurricular activities have grown into firmly rooted traditions in most American schools. Let's not run away with the idea that those practices can be created overnight by some ministerial decree. A successful school reform will hardly proceed from a revolution, i. e. an abrupt and total breaking with the past.

To establish a new type of secondary school, for instance, will require a few years of experimenting: a curriculum must be planned provisionally for the first year; teachers will see how it works out in practice and will suggest such modifications as they think appropriate. In educational matters, more than in other domains, we ought to adopt the Anglo-Saxon, pragmatic policy of "*trial and error*". Similarly, each of our secondary schools will take years and years to develop its own tradition of student government and extracurricular activities such as athletic sports, dramatics, special interests clubs and so on.

It will be a painful, groping process, but I firmly believe that we must go along these lines, suggested by American Education without its excesses, if we really want to bring about an improvement of our school system.

ARTHUR BOUR

PROBLÈMES ET PROPOSITIONS DE RÉFORME GÉNÉRALE

Quelques problèmes d'orientation scolaire.

Le plaidoyer en faveur de l'orientation n'est plus à faire: l'aide-mémoire du Ministère de l'Education Nationale la présente comme un des moyens qui serviront à atteindre les buts de la réforme de l'enseignement.

Supposons la cause gagnée et passons de la discussion générale à la prospection des problèmes que soulèvera la pratique d'une orientation utile aux jeunes et aux écoles.

L'orientation scolaire concerne directement aussi bien les enfants (individuellement) et leurs familles que les diverses écoles et l'organisation générale de l'enseignement. Nous devons l'examiner dans ces trois aspects, en reconnaissant que les solutions envisagées dans un de ces domaines auront une répercussion immédiate sur celles qui seront à prévoir dans les autres.

I. L'orientation scolaire dans la perspective des enfants particuliers: l'orientation individuelle.

Question centrale: Quelles sont les aptitudes diverses d'un enfant déterminé? Quel est le type de formation qui lui convient le mieux, qui lui permet le mieux de développer ses possibilités personnelles?

Le problème n'est simple qu'en apparence; en fait, il en implique d'autres:

Comment se développent les diverses aptitudes? Comment et quand se manifestent-elles? Quels sont les moyens les plus sûrs de les déceler, de les évaluer chez un enfant particulier à un moment déterminé de son développement?

Orienter un enfant dans le choix de sa formation revient en partie à formuler un pronostic à long terme, à apprécier les chances que possède cet enfant de suivre avec profit un cycle

déterminé. Sur quoi peut se fonder cette prédiction? Les difficultés de pronostic varient avec l'âge de l'enfant en cause et avec l'orientation envisagée: orienter un enfant de 7, 8 ans vers une classe spéciale, un enfant de 11 ans vers les études secondaires, un enfant de 15 ans vers une formation professionnelle — autant de tâches dont chacune soulève des problèmes particuliers.

Quelques considérations nous permettront d'entrevoir la complexité de l'entreprise.

a) L'appréciation du niveau mental général ou de « l'intelligence générale »:

On comprend sans difficulté qu'il serait intéressant de pouvoir évaluer avec une précision suffisante le niveau mental général de chaque enfant comme aussi le niveau mental requis pour suivre avec fruit un enseignement déterminé. Or, il se fait que déjà l'appréciation psychologique de l'intelligence générale soulève des problèmes spécifiques en fonction de l'âge des sujets à examiner.

Chez des enfants du premier âge scolaire, jusqu'à 8 ans environ, elle peut être appréciée indifféremment (ou presque) à l'aide d'épreuves variées, verbales ou mécaniques, par exemple. Mais à partir de cet âge, on observe une certaine différenciation mentale, qui va en s'accroissant (sauf chez les sujets débiles): dès lors il sera de moins en moins facile de préciser le niveau mental général à l'aide d'un seul type d'épreuves*). D'ordinaire, la différenciation intellectuelle se fait surtout de 8 à 15 ans. (Piéron.)

b) Même si, aux différents stades de développement, l'intelligence générale pouvait être appréciée avec assez de justesse, les indications concernant le niveau d'intelligence ne suffiraient pas à fonder un pronostic scolaire. Le rendement scolaire (tout comme le rendement de l'intelligence) dépend encore de facteurs de personnalité non cognitifs, des stimulations offertes par le milieu, de la motivation personnelle, consciente et inconsciente (intérêts, etc.). Cet état de chose est trop complexe pour être analysé dans une note, mais il faut au moins l'y mentionner. Il entraîne des conséquences importantes pour l'organisation d'une observation et d'une orientation valides.

c) Toutes les aptitudes ne font pas leur apparition à la même phase de l'enfance.

*) Un parallèle semble s'imposer en ce qui concerne l'école: cette différenciation de l'intelligence risque de ne pas se révéler dans un type d'enseignement qui favoriserait trop exclusivement, p. ex., les activités verbales.

Il n'est pas possible de les diagnostiquer toutes au moment où les enfants optent déjà en fait, pour un enseignement déterminé, par exemple pour l'enseignement secondaire. Ainsi certaines aptitudes importantes au niveau des classes supérieures, telles que l'aptitude à saisir et à élaborer des relations abstraites, l'aptitude complexe à penser et à travailler d'une manière relativement indépendante (Wegener), ne mûrissent que quelques années après l'âge d'admission aux études secondaires. Comment alors les apprécier à l'entrée au Lycée?

Il est vrai que le pronostic est moins difficile à formuler en ce qui concerne les enfants de niveau nettement supérieur ou inférieur, mais il reste délicat pour le groupe numériquement le plus important des enfants de niveau moyen.

d) Même si l'on reconnaît que les aptitudes constituent un équipement congénital, on ne doit pas oublier qu'elles exigent d'ordinaire pour se manifester pleinement des conditions d'écllosion et de stimulation favorables.

Dans la perspective scolaire, les diverses aptitudes de l'enfant peuvent se révéler d'autant mieux que l'enseignement lui-même est assez varié pour les stimuler toutes et assez actif pour leur donner l'occasion de s'exercer.

Nous voyons ici que l'observation et l'orientation scolaires ne concernent pas seulement les techniques d'observation psychologique; elles concernent tout autant la pédagogie, pour la conception de programmes et de méthodes de travail faisant intervenir dans la mesure du possible toutes les aptitudes et les fonctions importantes (verbales, mécaniques, manuelles, artistiques, etc.).

e) L'étude critique des diverses méthodes d'examen et d'évaluation pouvant servir en orientation scolaire a montré que nous ne disposons d'aucune technique qui à elle seule permettrait de formuler des pronostics valables pour la grande majorité des cas.

L'application d'un examen psychologique unique, à un moment déterminé, par exemple à l'âge de 12 ans (âge d'entrée au lycée), serait insuffisant, si nuancé qu'il pût être. La puberté, avec ses modifications considérables, parfois surprenantes, peut dans de nombreux cas invalider le pronostic précoce. On devrait donc recourir à des examens psychologiques répétés au cours du développement juvénile.

L'examen psychologique d'orientation qui d'ordinaire se limite à observer l'enfant en « coupe transversale » (à un moment déterminé) devrait être complété par une observation prolongée (coupe longitudinale) à faire surtout par les maîtres qui enseignent les enfants à observer.

Ces considérations, en dépit de leur caractère sommaire et disparate, ont peut-être réussi à montrer que l'orientation scolaire soulève des problèmes qui se ramifient de façon à engager simultanément la science des aptitudes et du développement de la personnalité, celle des techniques d'examen et la pédagogie (organisation d'un enseignement d'observation).

Formulons, pour terminer ce premier paragraphe, les exigences auxquelles devrait suffire une orientation scolaire soucieuse de déceler et d'évaluer les aptitudes individuelles des enfants :

1^o S'il est acquis que l'orientation doit servir *tous* les enfants et les aider à trouver la voie qui convient le mieux à chacun d'eux, on devra l'organiser *déjà* à un *stade* où *l'enseignement n'est pas encore diversifié* en classes terminales, école primaire supérieure, quatrième degré, enseignement secondaire classique, moderne, etc.

2^o L'enseignement à dispenser pendant l'année ou les années d'observation devra être assez général pour ne pas imposer prématurément une spécialisation, et assez varié pour permettre aux divers groupes d'aptitudes de se révéler (faute de quoi on pratiquera en dépit des meilleures intentions une sélection subreptice).

3^o L'orientation devra être souple et progressive, afin de pouvoir respecter l'évolution psychologique individuelle des enfants et leur permettre de s'orienter ou se réorienter aux moments les plus propices. C'est là en partie un problème d'organisation scolaire; cette dernière devra, dans la limite des aptitudes en jeu, faciliter le passage d'un type d'enseignement à un autre.

4^o Il est évident que les efforts qu'on pourrait déployer pendant les années d'observation et d'orientation seraient perdus en partie, si à la variété des aptitudes décelées chez les élèves ne correspondait pas un éventail suffisamment large d'enseignements différents.

5^o Une orientation positive se conçoit mal sans un équipement adéquat, qui en partie devra être de nature psychologique.

L'observation des enfants pendant les activités scolaires courantes et l'analyse de leurs résultats scolaires peuvent fournir des indications précieuses, mais il est établi que ces renseignements gagnent à être complétés par des données acquises à l'aide de certaines techniques psychologiques, telles que

— les questionnaires d'observation,

— les tests: épreuves standardisées, étalonnées et validées servant à l'examen des aptitudes, des intérêts, des connaissances et des aptitudes scolaires, etc.

La constitution de cet équipement exigera un effort considérable dans nos conditions nationales: nous pourrions sans doute nous inspirer des réalisations étrangères; nous ne pourrions pas les copier simplement. Quelques épreuves, à contenu non verbal, pourraient être empruntées à l'étranger dans leur forme originale, mais la plupart des épreuves d'aptitudes et de connaissances scolaires en usage dans les pays voisins devraient subir des modifications avant de se trouver adaptées à nos populations scolaires, en raison de nos conditions linguistiques et de la composition particulière de nos programmes.

II. L'orientation scolaire au point de vue des différents types d'école et d'enseignement.

Les écoles, qui doivent évidemment respecter l'exigence fondamentale de l'orientation individuelle (« tout enfant doit avoir la possibilité de s'orienter vers le type de formation qui lui permet de développer au mieux ses virtualités personnelles »), auront à résoudre quelques problèmes particuliers.

Nous les formulerons, à titre d'illustration, en fonction de l'enseignement secondaire, qui nous intéresse ici en premier lieu.

A. Quels sont les enfants qui peuvent bénéficier (le plus sûrement) de l'enseignement secondaire? Comment dépister et recruter ces enfants? — Problème de dépistage.

B. Quels sont, parmi tous les enfants qui se présentent *en fait* pour suivre l'enseignement secondaire, ceux qui sont aptes à en profiter? — Problème de sélection.

C. Quels sont ceux qui, dans leur propre intérêt, pourraient être guidés utilement vers une formation d'un autre genre? — Problème de réorientation.

Ces questions également en impliquent d'autres, plus techniques:

Quelles sont les aptitudes, générales et spécifiques, dont devraient disposer les élèves pour pouvoir suivre avec fruit l'enseignement en question?

En orientation professionnelle, par exemple, on a compris depuis longtemps qu'une orientation fructueuse présuppose qu'on soit capable d'apprécier à *la fois* les aptitudes du sujet

à orienter et les aptitudes requises pour l'exercice des activités professionnelles entrant en ligne de compte. L'orientation professionnelle s'est ainsi appliquée à étudier la nature et le niveau des aptitudes psychiques et physiques nécessaires à l'exercice satisfaisant des différentes activités professionnelles (études monographiques des métiers et professions).

Où en sommes-nous dans l'étude monographique de nos divers types d'enseignement?

Les problèmes se révèlent particulièrement épineux dans le domaine de l'enseignement secondaire, qui s'étend sur sept ans de développement enfantin et juvénile! En effet, on devrait savoir non seulement quelles sont les aptitudes requises pour *entrer* au lycée, mais encore quelles sont les aptitudes requises pour le *terminer* avec succès! N'oublions pas qu'à l'âge où les enfants abordent l'enseignement secondaire, certaines des aptitudes nécessaires à terminer avec succès le cycle complet ne sont pas encore pleinement développées et partant très difficiles à apprécier.

Voilà une des raisons profondes pour lesquelles les psychologues de métier ne partagent pas en tout point l'enthousiasme de leurs partisans. Ils conservent un scepticisme salutaire à l'égard de leurs propres moyens. Evidemment leur scepticisme n'est que relatif. Les études dont ils disposent déjà sur la sélection précoce des élèves pour l'enseignement secondaire (Vernon, Schonell) leur apprennent plusieurs choses:

— Une sélection même consciencieuse au niveau d'âge de 11 ans ne peut éviter des erreurs importantes, parfois de l'ordre de 40 %.

— La sélection est d'autant meilleure qu'elle s'effectue à l'aide d'épreuves et de moyens d'observation de types différents; une formule acceptable semble être celle qui combine

. les épreuves classiques d'examen (qui ne peuvent pas se contenter d'évaluer le « niveau », mais doivent également apprécier une certaine formation de base, des habitudes et des mécanismes scolaires),

. les épreuves psychologiques (tests divers),

. l'observation scolaire faite par l'instituteur à l'école primaire.

— L'analyse de ces moyens d'appréciation quant à leur valeur de prédiction révèle une marge d'erreur considérable pour chacun d'eux, mais la prédiction se basant sur des épreuves psychologiques semble meilleure que celle des deux autres types considérés isolément, surtout pour les cas se situant à la limite inférieure (Gurland).

Et voilà pourquoi les psychologues ne partagent pas en tous points le scepticisme des pédagogues qui croient pouvoir se passer de tout concours de la psychologie.

Il n'est pas possible, dans le cadre d'une note, de faire le bilan des problèmes que nous aurons à résoudre lorsque nous nous serons décidés à créer des épreuves psychologiques adaptées à nos enfants luxembourgeois pour compléter les procédés scolaires en usage. Ces problèmes sont nombreux et ne se prêtent qu'à des solutions progressives. Le résultat vaudrait-il les efforts à déployer? On ne saurait répondre à cette question sans avoir étudié au préalable les pratiques actuelles.

Où commencer? Il nous faudrait des informations positives sur des points tels que les suivants:

1^o Quelle est la valeur de l'examen actuel d'admission à l'enseignement secondaire (qui est un examen de sélection)? Il serait intéressant de l'analyser quant à sa valeur de prédiction: quelle est l'évolution scolaire ultérieure des élèves par rapport aux résultats qu'ils ont obtenus à l'examen d'admission?

2^o Quel est le pourcentage des élèves qui terminent avec succès les études secondaires, par rapport au nombre d'élèves admis en VII^e classe?

Une prospection rapide des données disponibles semble indiquer que les « pertes » à la fin du cycle complet représentent 50 à 70 % de l'effectif initial.

Ces pourcentages faut-il les considérer comme « normaux »?

La majorité des élèves accueillis dans un établissement secondaire ne parcourent pas le cycle complet. Quelle est la signification de ce phénomène? Pour quelles raisons ces élèves n'ont-ils pas terminé leurs études secondaires? Dans l'ensemble les raisons seront sans doute variées: échec par inaptitude, échec par inadaptation, interruption ou abandon pour raisons familiales ou matérielles, orientation erronée, etc. Ne serait-il pas instructif de connaître l'importance approximativement exacte de ces différents facteurs?

3^o Comment se répartissent les abandons et les échecs sur les 6 ou 7 années du cycle complet?

4^o En ce qui concerne les échecs, quelle est la part des différentes branches d'enseignement dans l'élimination des élèves? L'analyse du rôle éliminatoire des diverses branches, sans être décisive en elle-même, pourrait néanmoins contribuer à éclaircir une des questions délicates qui ont été soulevées plus haut: quelles sont les aptitudes mises en jeu par l'enseignement secondaire? L'analyse du travail mental à fournir dans les

branches les plus fortement éliminatoires pourrait offrir des indications précieuses.

5° Vers où s'orientent les élèves qui quittent l'enseignement secondaire en cours de route? Quel est le pourcentage des élèves pour lesquels cette formation interrompue constitue néanmoins une préparation adéquate par rapport à leur orientation ultérieure? Quel est le pourcentage de ceux qui auraient mieux fait de choisir dès le début une formation différente?

Parmi les élèves qui ne sont pas allés ou parvenus jusqu'au terme de l'enseignement secondaire, quel est le nombre de ceux qui ont eu l'intention de l'achever, qui ont eu l'intention de le suivre seulement pendant quelques années?

Je me rends compte du caractère rébarbatif des petites études que je viens de suggérer; elles s'apparentent aux travaux patients et modestes auxquels les hommes des sciences d'observation sont habitués depuis longtemps. Elles ne semblent pas impossibles à réaliser; elles pourraient faire l'objet de thèses pédagogiques ou de travaux d'équipe à organiser au séminaire pédagogique.

III. L'orientation scolaire en tant qu'orientation de la politique scolaire.

L'aide-mémoire du Ministère de l'Education Nationale établit comme but de la réforme

— l'adaptation de notre enseignement aux exigences de la vie moderne,

— la démocratisation de l'enseignement.

De toute façon, la réalisation de ces buts dépendra en partie de travaux préparatoires d'analyse et de documentation.

Il s'agira d'abord de décrire de façon suffisamment précise les exigences concrètes qui se trouvent visées par les idées d'adaptation et de démocratisation.

Ainsi l'adaptation de l'enseignement aux exigences modernes réclame entre autres choses qu'on précise, avec la collaboration des instances responsables des divers secteurs de la vie nationale, quels sont les besoins du pays en jeunes gens formés adéquatement. Certes, non pas dans l'intention de diriger obligatoirement les jeunes gens vers des carrières déterminées — ce qui représenterait une limitation inacceptable de leur liberté — mais dans le but

de renseigner les jeunes et leurs parents sur les possibilités existantes,

de déterminer les secteurs dans lesquels il faudrait créer de nouvelles possibilités de formation ou modifier le régime actuel.

Démocratisation: l'enseignement secondaire, par exemple, est-il accessible en fait à tous ceux qui sont assez doués pour le suivre ou reste-t-il fermé à une importante proportion d'enfants doués et pour quelles raisons? —

Il devrait être possible de substituer, sur ces points, aux opinions et aux impressions personnelles, des estimations plus précises et plus utiles. Il y a 5600 élèves, garçons et filles, en sixième et septième années d'études primaires, pour l'ensemble du pays. Serait-il tellement difficile de mener dans ces classes, sur un échantillon représentatif, une enquête afin de constater vers quel type de formation ou de travail ces enfants s'orientent en réalité et d'examiner leur choix par rapport à leurs capacités scolaires? (Comme le classement scolaire, du fait de l'inégale composition des différentes classes, ne représente pas un système de référence pleinement satisfaisant, on pourrait recourir, en complément, à des épreuves psychologiques.)

Pareille entreprise ne serait ni irréalisable ni superflue.

Dans le domaine de l'enseignement primaire on est déjà passé à la réalisation de projets similaires. Grâce à l'appui de M. Pierre Frieden, Ministre de l'Éducation Nationale, grâce à la collaboration du Collège des Inspecteurs et du personnel enseignant, un groupe d'instituteurs de l'enseignement spécial a pu mener une enquête sur la totalité des écoliers primaires du pays, en vue de préciser les problèmes posés par l'organisation de l'enseignement des enfants inadaptés. Grâce au même appui, la même équipe d'instituteurs, assistée d'un psychologue, a pu étalonner un test d'intelligence générale sur une population de plus de mille enfants âgés de 7 à 10 ans. Dans un an, le test sera prêt à rendre service dans le dépistage des enfants ayant besoin d'un enseignement spécial (comme aussi dans le dépistage d'enfants particulièrement doués et dans la préparation de recherches ultérieures).

Qu'est-ce qui empêcherait l'enseignement secondaire de s'engager également dans la voie de l'investigation objective? Qu'est-ce qui empêcherait les deux ordres d'enseignement d'étudier en collaboration des problèmes qui les concernent tous les deux, par exemple le passage des enfants de l'école primaire au Lycée?

L'exécution en commun de certains travaux précis pourrait apporter des solutions utiles à des problèmes qui au niveau de la discussion semblent inextricables.

Ces études pourraient servir à prospecter le terrain, à préparer des solutions nouvelles, progressives, évitant la stagnation aussi bien que l'aventure.

*

Ce rapide bilan n'est pas complet, faut-il le dire! Bien des problèmes ont été négligés, notamment ceux qui ont trait aux facteurs affectifs et dynamiques de la personnalité individuelle. L'examen de ces problèmes serait indispensable dans une étude qui s'efforcerait de préciser les prétentions légitimes et les limites d'une orientation scolaire et psychotechnique.

Mais, dans notre pays, l'orientation scolaire s'apprête seulement à faire ses débuts. Et il est vain de s'appesantir sur les limites de l'orientation avant d'en avoir épuisé les ressources.

GASTON SCHABER



Psychologie et pédagogie.

Quelques considérations.

Les lignes qui suivent visent à établir que l'activité d'un psychologue scolaire constituerait un enrichissement certain pour notre enseignement secondaire. Que faut-il entendre par « psychologue scolaire » ? C'est un psychologue-praticien qui, mettant à profit sa formation de spécialiste, coopère efficacement à résoudre les problèmes psycho-pédagogiques qui se posent au sujet des élèves dans l'enseignement secondaire.

D'un point de vue strictement utilitaire, ces élèves se laissent classer en cas normaux, difficiles et pathologiques. L'attitude du psychologue scolaire en face de ces trois groupes est en principe la même : psychodiagnostic de l'élève, discussion avec les divers éducateurs, conseils psycho-pédagogiques donnés à ceux-ci et aux élèves. Cette attitude fondamentale subit certaines modifications selon le groupe en question.

C'est une opinion fort répandue que l'homme dit normal serait un objet dépourvu d'intérêt pour le psychologue. Rien n'est moins exact. D'abord il est certain que tout élève peut parfois présenter des symptômes légers de déséquilibre psychique, sans devenir immédiatement un cas difficile ou même pathologique. Il faut aussi se rappeler que bien des élèves sont normaux, mais qu'il est anormal de les trouver dans un établissement d'enseignement secondaire. Un élève peu doué n'est pas nécessairement anormal. Finalement il semble établi que tout élève traverse une situation conflictuelle par le fait même qu'il est en classe, par l'expérience vécue d'une certaine collectivité où il se trouve et d'une certaine autorité qu'il rencontre.

Les cas difficiles se distinguent des cas normaux par la fréquence avec laquelle les symptômes de déséquilibre se présentent. Dans la majorité de ces cas il s'agit de crises chroniques et d'une emprise du déséquilibre sur toute l'activité du sujet.

Dans les cas franchement pathologiques, l'intervention du psychologue scolaire devra se borner à signaler les faits suspects aux parents de l'élève et à aider ceux-ci dans les décisions à prendre. Il se gardera absolument d'entreprendre une thérapie au sens strict du terme.

Une place à part doit être faite à un domaine précis, où la collaboration d'un psychologue scolaire avec les autres instances compétentes paraît singulièrement indiquée. C'est l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. Elles tirent leur raison d'être de deux faits: l'hétérogénéité interne de notre système scolaire et la répartition inégale des capacités et des préférences chez les élèves. On sait que notre système scolaire n'est pas comparable à une ligne unique et continue, mais qu'il forme plutôt un ensemble de cours scolaires fort disparates. Les six premières années de l'enseignement primaire constituent un tronc de base, suivi par plusieurs ramifications fort divergentes. Or, chacune de celles-ci prépare à un groupe plus ou moins fermé de professions. L'élève qui fait son choix après la sixième année de l'école primaire ne choisit pas encore sa profession définitive, mais il opère déjà un tri qui élimine un certain nombre de carrières. D'un autre côté, chaque élève présente certaines préférences, qui le font opter pour tel ou tel genre d'études plutôt que pour tel autre, et il présente certaines dispositions, qui le rendent capable d'exercer plus tard, de façon optimale, telle ou telle profession. D'où la double tâche du psychologue scolaire, qui veut aider l'élève à trouver un équilibre harmonieux entre ses aptitudes et ses préférences et qui l'aide encore à trouver le type d'études qui convient le mieux à cet équilibre. Que cela soit pour le plus grand bonheur immédiat et ultérieur de l'élève, c'est une vérité trop facile à voir pour être illustrée d'exemples.

Une fois établi le fait que l'activité d'un psychologue scolaire peut s'exercer avec profit, il convient de la préciser en esquissant les grandes lignes selon lesquelles elle pourrait se faire.

Il s'agit d'abord de connaître l'élève. Burloud dit avec clarté: « Nul ne conteste aujourd'hui que la science de l'éducation doit reposer sur une connaissance aussi exacte et aussi précise que possible de l'âme enfantine. » (« Psychologie », Hachette, 1948, p. 505.) La psychologie moderne complète ces paroles en ajoutant qu'il ne faut pas seulement connaître l'âme juvénile tout court, mais le psychisme particulier et individuel de chaque élève. La connaissance de l'élève par ses professeurs est donc une nécessité pédagogique. Est-ce que, dans la situation actuelle, cette connaissance de l'élève existe? Un examen objectif de la réalité semble imposer une réponse plutôt négative, ne fût-ce qu'à cause des effectifs élevés de nos classes.

Ce manque se laisserait réduire par la collaboration d'un psychologue scolaire. Les moyens qu'il tient à sa disposition sont nombreux: tests, graphologie, morphopsychologie, ques-

tionnaires, entretien direct. A cela il faut ajouter les techniques employés par tout pédagogue averti: interprétation des résultats scolaires, présentation matérielle des travaux écrits, observation du comportement de l'élève pendant les récréations et pendant les cours de gymnastique, etc., etc. (On trouve une bonne liste de ces procédés dans R. Gaillat, « Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître », Presses Universitaires de France, Paris, 1952.)

Après l'inventaire rapide des méthodes psycho-diagnostiques, il faut absolument souligner que les résultats ainsi obtenus ne sauraient être d'un profit réel sans être rassemblés dans un dossier individuel. Ce ne sont pas uniquement des raisons d'ordre pratique qui imposent cette mesure, c'est surtout la conception moderne du psychisme humain. « Il faut considérer les individualités enfantines au point de vue vraiment fécond. Combien de pédagogues oublient qu'en divisant et en subdivisant les faits mentaux on n'isole pas des éléments, mais on examine des aspects, on ne fait pas de séparation réelle, mais de l'analyse méthodologique. » (Planchard, « La pédagogie scolaire contemporaine », Casterman, Tournai et Paris, 1948, p. 168.) Un examen approfondi de cette exigence globaliste mènerait trop loin ici.

L'unification des données pose le problème de la typologie à employer, qui est en même temps le problème de l'embarras du choix. Braunshausen (« L'étude expérimentale du caractère », Editions du Centre National d'Education, Uccle, 1937) énumère déjà une bonne douzaine de systèmes, et il serait facile d'augmenter ce nombre. Eysenck par exemple (« Les dimensions de la personnalité », Presses Universitaires de France, Paris, 1950) aligne 38 typologies, en se limitant strictement à celles qui conçoivent la personnalité humaine, selon la méthode dichotomique, comme un système bipolaire. Une connaissance approfondie des divers systèmes typologiques s'impose donc, car « la connaissance du ou des types dominants d'un individu permet, dans une certaine mesure, de prévoir son comportement et d'en comprendre la logique interne ». (Gex, « Test caractériel pour un diagnostic rapide », Presses Universitaires de France, Paris, 1953, p. 15.) Il est cependant salutaire de se rappeler le conseil qu'« en ce qui concerne la typologie des caractères, il convient d'être au courant des principaux systèmes qui diffèrent d'ailleurs entre eux surtout par la nomenclature. » (O. Stumper, « Bases Psychologiques de la Méthodologie Générale », Cours ronéotypé du Séminaire Pédagogique tenu à l'Athénée de Luxembourg, 1956 à 1957, p. 4.)

Le même point de vue globaliste exige que le dossier psychologique soit utilisé en connexion avec toutes les autres données qu'on possède, tels par exemple les résultats scolaires, le niveau social, la fiche médicale, etc. Le facteur familial est de la plus grande importance; « ce qui diffère encore le plus d'enfant à enfant, c'est le milieu familial. » (Pichon, « Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent », Masson, Paris, 1936, p. 33.)

Après ce qui vient d'être dit, il semble établi qu'un psychologue scolaire trouverait un champ d'activité considérable. Il se pose même la question, s'il ne trouverait pas trop de travail! En d'autres mots, faut-il établir le psycho-diagnostic de chaque élève de l'enseignement secondaire? La réponse doit être négative, catégoriquement. On n'arriverait qu'à créer un fatras insurmontable de dossiers, triomphe de la bureaucratie la plus stérile. Le psychologue scolaire ne s'occupera que des cas qui ont manifestement besoin d'être guidés. L'initiative revient ici surtout aux directeurs, aux professeurs et aux parents, qui viendront solliciter la consultation psycho-pédagogique.

Ce bref aperçu demanderait sans doute des précisions sur bien des points. Quoi qu'il en soit, s'il a montré un nouvel aspect inhérent à la pédagogie moderne, il n'aura pas été inutile.

ALBERT NICKLAUS

La caractérologie à l'école.

Depuis qu'André Le Gall*) a inauguré la caractérologie pédagogique, la collection « Caractères » a présenté deux livres qui montrent le professeur-caractérologue expérimentant en classe.**)

Les quelques réflexions qui vont suivre, et qui nous sont inspirées par la lecture des deux livres mentionnés, voudraient avertir ceux qui sont le plus sceptiques à l'égard de nouveautés, qu'ils continueraient à tort à douter de l'efficacité pédagogique de la caractérologie.

Rappelons ce qu'est cette caractérologie pédagogique, ce qu'elle veut, ce qu'elle demande et ce qu'elle promet.

D'abord elle n'est pas une « méthode » pédagogique, mais l'application de concepts scientifiques à l'individu, en vue d'une connaissance précise du caractère. Elle est un instrument d'investigation psychologique qui se met au service d'une nécessité pédagogique: la connaissance de l'élève par le maître.

Roger Gaillat rappelle que cette connaissance est la seule possibilité qu'a l'éducateur d'orienter une jeune personnalité, qui s'ignore encore mais qui se cherche, vers un accomplissement véritable. En effet, le but principal que vise la caractérologie à l'école, est d'aider l'élève à se comprendre, à se trouver lui-même. Elle veut provoquer, à cette fin, une collaboration fructueuse entre l'élève et le professeur.

En réalité, le professeur-caractérologue se trouve singulièrement mieux armé que celui qui entreprend ce travail de formation en se fiant à son intuition ou en attendant tout d'un enthousiasme ou d'un « amour » la plupart du temps impuissants par eux-mêmes. Il s'agit, pour l'éducateur, d'être assez caractérologue pour reconnaître, à travers les diverses manifestations du comportement, les dispositions profondes de l'élève. A cette condition, qui est vraiment une condition sine qua non,

*) André Le GALL : Caractérologie des enfants et des adolescents, P. U. F. 1950.

**) Roger Gaillat : Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître, P. U. F. 1952.

Roger Verdier : La caractérologie dans l'enseignement secondaire, P. U. F. 1957.

son éducation pourra être action sur le développement de la jeune personne. Seule cette éducation-là vise, et peut viser, l'efficacité. L'éducation passive, celle qui résulte d'une influence émanant de la personne du maître et incitant l'élève à l'imitation, n'est efficace que très rarement.

La caractérologie demande donc à l'éducateur de se faire caractérologue, au moins autant que l'école l'exige. Ce qui frappe à la lecture des livres de Roger Gaillat et de Roger Verdier, c'est l'extrême difficulté qui existe pour l'éducateur de mener à bien la connaissance caractérologique de l'enfant. Premier pas: apprendre la théorie. Ensuite: application des concepts aux cas individuels. Ici, la pratique caractérologique devient un véritable art. Et l'on peut dire, presque paradoxalement, que cette science ne s'approche de l'exactitude dans l'application que dans la mesure où elle est maniée avec art.

Le maître devra mettre en œuvre différents exercices d'investigation qui lui permettront d'étudier le caractère de l'élève. Analyse des devoirs écrits sous les points de vue de la présentation, de la forme, du contenu, analyse graphologique, questionnaires, observation de l'élève quand il est seul ou en société, étude du geste, du langage parlé, etc., tous ces moyens aideront le maître à reconnaître de plus en plus sûrement la formule caractérologique de l'élève. Cette marche du concret vers l'abstrait doit alors être suivie d'une marche en sens inverse: il faut revenir du type vers l'individu. C'est à ce stade que le maître devra se garder de pourvoir chaque élève d'une étiquette caractérologique. C'est là un danger réel, et il faudra beaucoup de sens des nuances pour rejoindre l'individu. Les types purs ne se trouvent pas dans la réalité. Tel nerveux est plus ou moins émotif, tel amorphe plus ou moins inactif et lent que tel autre. Le dosage précis des différentes composantes caractérologiques fournira ensemble avec les données héréditaires et les connaissances du milieu social, une synthèse qui sera aussi proche que possible d'une notion complète de l'individu.

C'est alors qu'une action pédagogique efficace devient possible. Une fois que le maître aura identifié son élève caractérologiquement, il saura mieux l'aider à se connaître lui-même, il saura mieux le guider. Pour mener à bien cette tâche pédagogique, le maître s'inspirera avec beaucoup de profit des livres que nous avons mentionnés. Après Le Gall, qui a exposé une méthode caractérologique qui indique comment peut se faire l'éducation (ou la rééducation) des différents types caractérologiques, Roger Verdier développe ce que nous aimerions appeler des méthodes de détail, des arts particuliers permettant de

manier tel élément caractérologique comme l'émotivité ou l'activité, de le stimuler s'il est déficient ou de l'amortir s'il est excessif. Le nerveux, par exemple, aux élans de courte durée, réticent par nature à tout effort continu comme à toute discipline rigide, devra être amené à prendre l'habitude du travail régulier, mais surtout à comprendre et à dominer son instabilité. Le livre de Roger Verdier communique, pour le traitement des différents caractères, une foule de conseils particuliers et pratiques, qu'il serait trop long d'énumérer ici, qui aideront l'éducateur à faire œuvre de vérité et de justice. En effet, quand il est caractérologue, l'éducateur connaît beaucoup mieux que jusqu'ici la « matière » avec laquelle il travaille. Certains caractères, par exemple, sont plus portés au mensonge que certains autres. Le maître comprendra que le mensonge du nerveux impulsif ne veut que désavouer un acte irréfléchi et regretté et ne demande pas à être corrigé aussi sévèrement que le mensonge froidement prémédité du flegmatique. La responsabilité de l'élève doit se mesurer en fonction de son caractère.

Ainsi les problèmes d'adaptation à l'école et de discipline scolaire se trouvent éclairés plus profondément par la caractérologie.

Le but le plus important reste pourtant la formation de la personnalité. Roger Verdier rappelle à ce sujet combien il est important que le professeur connaisse les élèves individuellement. Plus que jamais le maître doit être éducateur, les parents étant nombreux à ne pas accomplir leur rôle.

Bien sûr, l'éducateur a toujours eu comme but, du moins théorique, la formation de la personnalité. Or, les pédagogues se plaignent assez généralement, à notre époque, que ce but — l'idéal de toute éducation humaniste — ne peut être atteint que très difficilement dans une société qui doute des valeurs, morales, religieuses ou autres, qui doivent fournir le contenu de l'éducation de la personnalité. Un Theodor Litt (voir « Erziehung, wozu? », Alfred Kröner Verlag, 1956) insiste sur ce fait qu'une éducation solide et harmonieuse de la personnalité est nécessairement liée à la croyance, généralement acceptée, à une conception harmonieuse du monde, et il remarque que le moyen âge était la dernière époque qui était portée par une telle croyance. La caractérologie, sans vouloir remplacer la morale et la religion (elle ne se propose pas d'atteindre quelque idéal métaphysique), peut contribuer à diriger de nouveau l'éducation vers cette formation de la personnalité. Du moins elle peut aider, en saisissant lucidement les éléments du caractère, à éviter les égarements, le développement excessif de telle partie, à tenir

en éveil le besoin de cultiver toutes les parties de l'âme humaine. Elle mène vers l'équilibre, vers une harmonie qui est le résultat d'une croissance organique, pour ainsi dire. Son « idéal » — les caractérologues le disent assez — est le même que celui de l'éducation nouvelle: l'épanouissement de la personnalité. Elle est science de l'homme. Elle sert la culture.

Roger Verdier insiste sur ce point que la société a le devoir de créer les conditions qui permettront au maître d'accomplir son œuvre. Il est bien évident, en effet, qu'un professeur surchargé de besogne, qui est une année de passage dans une classe cruellement surpeuplée, ne saurait suffire à sa tâche d'éducateur.

La caractérologie permet de voir sous un angle nouveau le problème des échecs scolaires en septième et sixième. On essaie, à ce sujet, d'incriminer les « méthodes actives », employées dans certaines écoles primaires. Bien à tort, pourvu que ces méthodes soient appliquées judicieusement.

Nous voyons dans la caractérologie le moyen possible de continuer l'œuvre formative que commence l'école primaire quand elle s'inspire des principes de la pédagogie nouvelle. Il ne s'agirait pas d'une prolongation du travail avec les « méthodes actives », mais d'un essai d'établir la connaissance et le développement de la personnalité de l'élève sur des bases sûres. On sauvera la « spontanéité » — objectif des partisans des méthodes actives —, mieux encore, on arrivera à faire collaborer l'élève consciemment au développement de sa personnalité. On arrivera à lui faire prendre conscience de sa particularité individuelle. Ainsi on l'aidera à se prendre en main. On l'aidera à se trouver psychologiquement, mais aussi socialement. La caractérologie contient la possibilité d'une synthèse entre enseignement (qui est communication de savoir) et formation, parce qu'elle permet d'enraciner le savoir dans la personnalité.

La caractérologie aidera l'élève à devenir un adulte. Là est sa grande valeur: éviter de laisser la personnalité se développer librement, sauvagement — résultat d'une éducation qui prend le fameux paradoxe rousseauiste au sérieux —, mais éviter d'autre part l'enseignement qui n'est que communication de savoir, qui se désintéresse de la personnalité de l'élève, qui ne cultive pas en profondeur.

La caractérologie nous explique pourquoi il ne saurait y avoir de méthode pédagogique universellement applicable. Par là elle justifie sa présence à l'école. Elle fait entrevoir les raisons des succès et des échecs que rencontrent aussi bien

l'enseignement dogmatique que l'enseignement par les « méthodes actives ». C'est que telle méthode convient mieux à tel caractère que telle autre. Il est clair que l'élève actif ou nerveux s'accomode bien d'un enseignement qui lui laisse une certaine liberté, tandis que l'apathique ou le flegmatique s'accomoderont facilement de la méthode dogmatique.

En dernière analyse, la méthode ne sera bonne que dans la mesure où elle se moulera sur son objet. Nous croyons que la caractérologie, que Roger Gaillat appelle un « instrument d'originalité personnelle », est destinée à l'aider très largement.

NICOLAS KLECKER

La démocratisation des études secondaires et universitaires.

Démocratiser l'enseignement c'est l'offrir au peuple. L'école primaire pour chacun, toute prolongation de la scolarité obligatoire, les cours de formation et d'information postprimaires constituent autant de démocratisations dans le domaine pédagogique. Démocratiser les études secondaires et supérieures c'est ôter les entraves économiques et psycho-sociales qui peuvent empêcher les enfants mal rentés d'accéder au lycée et à l'université, bien que la nature les y ait visiblement destinés par les dons spéciaux qu'elle leur a distribués.

Cette dernière démocratisation est-elle chez nous complètement réalisée? Une réponse s'appuyant sur des chiffres est sans doute la meilleure que l'on puisse présenter. Le contenu que je lui donnerai se rapportera à nos deux couches populaires majeures, constituées par les paysans et les ouvriers. D'après le dernier recensement, 15 % environ de la population totale de notre pays appartiennent au monde agricole (les ouvriers agricoles étant décomptés) et 45 % à peu près au monde ouvrier (et non 30 %, comme me l'a fait écrire une fois une information erronée). Il ne serait pas trop illogique, ce me semble, de supposer que ces deux groupes envoient un nombre correspondant de représentants aux lycées et aux universités et s'apprennent ainsi à occuper la part de postes dirigeants qui paraît due, dans notre communauté, à leurs 60 %. Supposition qui est cependant contredite par les tableaux de l'origine sociale de nos élèves qu'offre chaque année le *Courrier de l'Éducation Nationale*. Certes — et c'est regrettable —, ces tableaux ne proviennent pas des spécialistes de l'Office de la Statistique qui font le recensements, mais de l'administration scolaire. Il se peut que

l'extension qu'on donne ici et là au terme « ouvrier » ne soit pas exactement la même. Il n'en est pas moins vrai que la comparaison entre les données scolaires et les données du recensement reste extrêmement révélatrice.

1181 garçonnets et fillettes sont actuellement inscrits dans les VII^{es} latines et les VI^{es} modernes de nos lycées. 222 (= 18,8 %) sont nés d'ouvriers. Quant aux paysans, qui demeurent souvent assez loin des lycées, surtout dans l'Œsling essentiellement agricole, ils ne délèguent que 60 enfants (= 5 %) dans nos classes secondaires initiales. *Notre première constatation, après addition, est donc la suivante: 23,8 % seulement des jeunes qui ont débuté à nos lycées en automne 1958 sortent de familles d'ouvriers et de cultivateurs.*

Commencer les études secondaires est sans doute un acte significatif, les terminer en est un autre. Après les classes initiales, ce sont donc les I^{res} qui doivent retenir notre attention. Leurs effectifs, d'après le Courrier de l'Education Nationale, s'élèvent actuellement à 340 élèves. 29 (= 8,5 %) descendent d'ouvriers et 21 (= 6,1 %) de campagnards. Les VII^{es} et les VI^{es} qui ont produit ces classes terminales, comptaient 914 débutants dont 147 (= 16 %) étaient des enfants d'ouvriers et 54 (= 5,9 %) des enfants de paysans. Ces derniers ont donc bien tenu le coup dans la diminution générale des effectifs, tandis que le pourcentage des premiers a fortement baissé du départ à l'arrivée. Baisse étonnante, qui a de multiples causes: recul très net du nombre des filles d'ouvriers — elles étaient 48 dans les VII^{es} de 1952-1953, elles ne sont plus que 4 en I^{re} — qui, fidèles aux traditions de leur groupe social, s'en sont allées gagner leur vie; inscriptions aux Ecoles Normales, où 16 % des élèves (31 sur 194) sont en ce moment de provenance ouvrière; études abandonnées par des garçons que les salaires de leurs anciens camarades de l'école primaire travaillant à l'usine ont puissamment tentés; certains échecs anormaux, produits non par un manque d'intelligence mais par des données familiales défavorables au travail intellectuel; gêne financière, qui a pu agir en même temps que les facteurs psycho-sociaux et rendre impossible la continuation des études... Autant de remarques, autant d'explications, qui accompagnent sans doute utilement *notre seconde constatation: 14,6 % seulement des élèves de nos I^{res} actuelles sortent de familles d'ouvriers et de cultivateurs.*

Passons aux études qui suivent celles du lycée. Les statistiques se rapportant aux Cours Supérieurs des trois dernières années fournissent les renseignements que voici:

Année scolaire	Enfants de paysans	Enfants d'ouvriers	Total des élèves
1956-1957	5	3	99
1957-1958	2	—	80
1958-1959	6	7	100
	13 (4,6 %)	10 (3,5 %)	279

Ces chiffres, si intéressants soient-ils, ne sont cependant que partiellement révélateurs. Tous ceux qui se destinent aux études universitaires, en effet, ne passent pas par les Cours Supérieurs. Ils n'accueillent par exemple pas les jeunes qui veulent se faire ingénieur, une profession qui attire particulièrement les fils d'ouvriers. Les seules statistiques propres à nous informer comme il faut seraient celles qui nous diraient quelle est l'origine sociale de tous nos compatriotes inscrits aux Facultés de l'étranger. Or ces statistiques n'existent pas. Lacune qui à elle seule accuse nos gouvernants. Il faut donc chercher à satisfaire notre curiosité par voie indirecte. Nous savons, grâce à une enquête de l'Unesco, que 637 Luxembourgeois étaient inscrits aux universités étrangères pendant 1955-1956. Ce nombre ne doit pas avoir changé beaucoup depuis lors. Nous savons encore que le Ministère de l'Education Nationale, pendant le semestre d'été 1958, a accordé des prêts remboursables à 12 étudiants d'origine agricole et à 24 d'origine ouvrière. Or il me semble qu'on ne se transforme pas en fantaisiste en supposant que tous les enfants d'ouvriers ou presque et plus de la moitié des enfants de cultivateurs, ayant besoin de 3500 à 4000 francs par mois pendant une assez longue série d'années, ont sollicité des subsides gouvernementaux. *Notre troisième constatation, résultat de nos calculs, sera donc la suivante: 3 % approximativement de nos étudiants sont de provenance agricole, 4 % à peu près sortent du milieu ouvrier, cela, répétons-le, dans un pays où, d'après le dernier recensement, 60 % de la population appartiennent aux mondes ouvrier et campagnard.* J'ajoute que nous sommes, en l'occurrence, à égalité ou presque avec la France, où les deux couches populaires qui nous occupent envoient 7 à 8 % d'enfants aux universités et où les gouvernants et les spécialistes, depuis un certain temps, recherchent avec zèle les moyens propres à réduire cette inégalité devant l'enseignement supérieur.

Telles sont les données essentielles du problème. Comment les changer? Il me paraît qu'on devrait agir de trois façons:

1) *instituer pour tous les enfants, entre 11 et 12 ans, des classes d'orientation (ou d'observation, peu importe le terme).* Leur mission — continuée au palier suivant par les classes secondaires initiales — serait de déceler, dans la mesure du possible, les aptitudes fondamentales des jeunes, d'indiquer à chacun, de quelque milieu qu'il vienne, le genre d'activité auquel il paraît convenir, d'aiguiller donc aussi vers les longues études, dans la liberté, les enfants des couches populaires que la nature y a nettement prédestinés.

2) *rendre très généreuse l'aide financière accordée aux enfants peu fortunés et doués pour les longues études,* d'abord au lycée, où nous distribuons trop de sommes minimales et trop peu de subsides suffisamment élevés, puis pendant les années universitaires, qui, très onéreuses, exigent des secours bien plus efficaces et grevant moins l'avenir que ceux qui existent actuellement. Le financement public des longues études devrait être particulièrement large au Luxembourg qui est à l'abri des frais que l'enseignement universitaire cause aux autres pays, à la Belgique, par exemple, qui prévoyait pour celui-ci et les sciences 999.494.000 francs de dépenses dans son projet de budget 1958.

3) *accroître, en général, la volonté d'ascension culturelle dans les couches populaires.* Si celle-ci n'est pas suffisamment forte, l'aide de l'État, même si elle se fait exemplaire, ne peut produire les effets souhaités; si elle l'est, tout va mieux: témoin les enfants des petits employés et fonctionnaires qui font fréquemment des études, bien que les revenus de leurs pères ne soient point seigneuriaux. Il s'ensuit que le problème n'est pas seulement financier, mais encore psycho-social. Il y a intervention du degré d'instruction des parents, des traditions du milieu, telle l'accoutumance à des gains plus rapprochés que ceux qui sont obtenus seulement après de longues années d'attente et d'efforts. Autant de facteurs qui peuvent être défavorables aux longues études, créer des obstacles, que les éducateurs, les syndicats, les partis politiques intéressés aux couches populaires doivent diminuer par une action intelligente et continue.

On m'objectera peut-être que mes propositions, si elles devenaient réalité, videraient de talents les couches populaires. Ma réponse: être doué pour les longues études ne signifie pas nécessairement qu'on est aussi capable de devenir un ouvrier de qualité ou un excellent paysan. On me dira encore qu'il ne faut pas augmenter inopportunistement la population estudiantine.

D'accord, mais n'oublions pas que l'abondance des bien doués au lycée et à l'université ne sera jamais critiquable, ce qui l'est c'est la surabondance de ceux qui s'évertuent à faire de longues études sans posséder les dons requis. A un moment où nous entrons dans une Europe qui est en train de s'unir économiquement et politiquement et dans laquelle nous devons affronter, avec les modestes forces qui sont les nôtres, la concurrence des nations voisines, il est plus que jamais nécessaire, si nous ne voulons pas sombrer, que nous prenions, dans le domaine scolaire, toutes les mesures propres à mener aux cadres supérieurs de la communauté les mieux qualifiés des jeunes citoyens de toutes les couches sociales.

TONY BOURG

Ceterum censeo. . .

Je reviens à mon éternelle plainte: Notre enseignement souffre d'une accumulation de matière, d'une surcharge des programmes, d'une tendance desséchante à un encyclopédisme de plus en plus impossible. Aucune formation ne saurait sans doute se passer d'un minimum d'information — l'esprit ne travaille pas à vide —, mais l'information ne remplace pas la formation. Plus elle est vaste, plus elle peut faire illusion; comme toute illusion, celle-là est dangereuse. Savoir un peu de tout devient de moins en moins réalisable.

Je ne veux pas dire par là que nos élèves ne doivent plus recevoir une initiation élémentaire aux grandes directions où s'engage l'esprit humain; seulement, à l'intérieur de chaque branche, il faudrait viser à constituer des bases solides plutôt que des dénombrements complets et superficiels qui surchargent la mémoire sans profit appréciable pour l'intelligence ou la sensibilité (et d'ailleurs aussi sans utilité immédiate).

Je pense tout particulièrement à la section des Lettres, aux Cours Supérieurs; il me semble que c'est là surtout que se manifestent certaines tendances générales que toute réforme future devrait éviter ou réduire dans la mesure du possible. Les branches s'accumulent, presque toutes historiques: l'histoire tout court, l'histoire de trois littératures, dans sa totalité, et, en philosophie, l'histoire des idées et des systèmes. Renan disait bien un jour que toute admiration ne saurait être qu'historique. Mais a-t-il raison? Sans doute, la compréhension totale d'une œuvre exige qu'on la replace dans son contexte historique. Mais une admiration qui n'en tiendrait pas compte serait parfaitement concevable et légitime, tandis qu'une admiration exclusivement historique risquerait fort de n'en être plus une.

A-t-on du reste le temps, en parcourant à la hâte l'histoire des littératures, de donner au cadre historique son épaisseur vivante? Le danger n'est-il pas de tout réduire à de pauvres formules figées? On enseigne des noms, des dates, on donne des titres, des résumés d'ouvrages, avec, pour comble d'horreur, de rapides jugements sur l'œuvre et le style d'un auteur avec lequel l'étudiant n'a peut-être eu aucune rencontre personnelle et qu'il se croit quand même autorisé à juger de très haut. Le temps manque. Les candidats de bonne volonté se découragent

souvent devant la surabondante matière qu'on leur propose dans l'ensemble des cours, et dont ils ne sauraient sérieusement venir à bout. Pourtant, s'ils travaillent bien leurs manuels, s'ils ont la force d'absorption nécessaire, ils pourront passer même brillamment des examens et se croire supérieurs aux inconnus dont ils ont appris à parler et qu'il leur arrive de juger du haut de leur ignorance. J'exagère, bien sûr. Il y a heureusement, tant chez les professeurs que chez les élèves, le contrepoids, très souvent, d'un amour, d'un sérieux, d'une honnêteté intellectuelle qui empêche ces glissements que le système rend dangereusement possibles. Car il est strictement vrai qu'on peut passer de bons examens en philosophie et lettres sans avoir lu un livre sinon les manuels; car aucun examinateur, devant l'écrasante masse de la matière à apprendre dans l'ensemble des littératures française, allemande, anglaise (ou grecque) et latine (à quoi s'ajoutent d'autres branches!), ne saurait exiger que telle œuvre particulière, sur laquelle il interroge, soit connue par un contact direct et personnel et que les formules pour le juger soient puisées ailleurs que dans les manuels. Or, il importerait au plus haut degré que tout jugement, même fragmentaire, modeste ou contestable, fût conquis par une lente et patiente lutte corps à corps avec le texte. Loin de l'avoir élaboré, souvent on ne le vérifie même pas; il est plus sûr de se fier au manuel. S'il arrive que des candidats, s'attardant par goût à la lecture et à l'étude des œuvres, essayant de se donner une formation distincte de l'information qu'on exige d'eux, ratent leurs examens, d'autres, moins scrupuleux ou moins intéressés à la littérature, se bornant à étudier les vastes programmes, ont plus de chances de réussir.

Jugerons-nous plus important le rapide survol d'une évolution historique que l'assimilation patiente de valeurs durables? J'ai souvent eu des discussions à ce sujet avec des collègues qui m'objectaient ceci: Il faut qu'une fois au moins nos étudiants aient cette vue d'ensemble, cet aperçu général qui leur permette de situer leurs connaissances dans un cadre précis. Or, chez nous, l'enseignement secondaire n'établit guère ces cadres; beaucoup de professeurs négligent, avec des raisons qu'on peut d'ailleurs parfaitement comprendre, de donner cette vue d'ensemble dans les classes supérieures; les changements de professeurs y introduisent des fluctuations. Les Cours Supérieurs ont donc à combler une lacune, car il ne faut pas que, pour les futurs professeurs de lettres, les connaissances littéraires restent comme suspendues dans le vide. Personnellement, je ne partage pas cet avis, puisque cette méthode mène aux rapides survols desséchants et aux jugements insuffisamment motivés, et puisque

cela donne l'impression qu'il existe une histoire de la littérature comme indépendante des œuvres, et que l'on peut étudier toute seule dans les manuels (ces manuels dont certains étudiants français se gardent comme de la peste).

Je proposerais en revanche l'étude, dans chaque branche (y compris la philosophie?), d'un certain nombre d'auteurs importants dans leurs œuvres représentatives ou du moins dans de larges extraits, avec des analyses précises et des essais de jugements à dégager de la lecture même. Le style ne saurait s'étudier que sur le vif; quant aux problèmes que posent l'action, les personnages, la structure, les idées et le sens général d'une œuvre, ils ne sauraient être sérieusement abordés et surtout nuancés (en matière d'art et de pensée, la nuance est l'essentiel. « Le bon Dieu est dans le détail », aimait à dire E. R. Curtius) que si l'œuvre est parfaitement connue. Mais les vues générales? Eh bien, d'abord et surtout, chacune des œuvres ainsi étudiées serait située dans un cadre précis, historique, intellectuel, artistiques. Des rapprochements s'imposent; les lois générales d'un genre ou les tendances d'une époque se dégagent. D'ailleurs, les élèves apportent — espérons-le — certaines connaissances de leurs cours de I^{re}. Et puis, les manuels et les études critiqués sont à la disposition des étudiants auxquels il faudrait enseigner à s'en servir pour faire des recherches intelligentes. S'intéresser à une œuvre, la comprendre, l'intégrer, passer du scolaire au vécu, voilà quel devrait être le fruit de cette étude. Or, cela n'est pas possible, si tout reste, par la force des programmes, à la surface au lieu d'aller en profondeur.

*

J'ai beaucoup parlé des Cours Supérieurs, parce que la question me préoccupe depuis longtemps et parce que c'est là que sévit surtout ce fléau de l'accumulation encyclopédique des matières. Félicitons ceux qui, professeurs ou élèves, gardent, parmi des programmes affolants, le goût d'une vraie culture.

Mais dans les classes du secondaire, le danger existe aussi; il faudrait, dans toute réforme, réagir contre ce qui le maintient ou même l'aggrave. Dans certaines classes, les professeurs de certaines branches vivent comme hantés et talonnés par des programmes rigides et surchargés. Est-ce une course contre la montre? Certes, dans les cours de langues, c'est moins sensible sinon dans les classes inférieures où les subtilités grammaticales exigent trop de temps. Mais en histoire, en géographie, en mathématiques, en physique, en chimie et même en religion, où cependant un approfondissement des vérités essentielles s'impose!

A-t-on l'indiscrétion de poser dans un cours une question de géographie ou d'histoire ou de religion, on se rend trop souvent compte de la rapidité effarante avec laquelle les élèves oublient l'essentiel. Il faudrait jeter du lest, réduire la matière, non pas pour rendre les branches encore plus squelettiques et plus encyclopédiques, mais pour approfondir davantage les questions vraiment essentielles, en montrer la complexité, éviter les jugements simplistes et par là même faux; il faut certes éliminer des détails, donner des idées simples et claires; mais il faudrait aussi faire deviner que rien, dans le domaine de la matière et dans celui de l'esprit, ne se réduit aux pauvres formules élémentaires d'un manuel scolaire. L'enseignement doit surtout procurer aux bien doués la méthode pour chercher et l'intelligence pour comprendre les données dont ils auront besoin plus tard.

Il faut réduire de toute façon; on ne saurait ajouter, dans toutes les branches, histoire, géographie, littérature, mais surtout sciences naturelles, physique et chimie, les faits nouveaux qui s'ajoutent chaque jour à nos connaissances. D'ailleurs, des branches nouvelles sollicitent l'intérêt: on voudrait pouvoir donner — et les élèves eux-mêmes désirent — une initiation à l'histoire de la civilisation, à celle des beaux-arts, des rudiments de philosophie ou de sociologie, une introduction aux grands problèmes politiques ou économiques de notre temps — et j'en oublie sans doute plus que je n'en mentionne. Il ne faut certes pas écarter tout cela sans examen, sous prétexte que les programmes sont déjà surchargés; mais si l'on se croit obligé en âme et conscience de réserver une place à ces matières, il faut d'abord gagner cette place en sacrifiant autre chose. Il est impossible d'accumuler toujours; surtout si l'on veut en outre réduire le nombre des années de l'enseignement secondaire. (Mais cela est-il possible, étant donné les exigences particulières de notre situation linguistique avec les difficultés et les retards qu'elle nous impose?)

Jeter du lest? C'est alors la petite comédie: tout le monde est persuadé que des sacrifices s'imposent — aux autres. Chacun combat jusqu'au bout pour que sa branche ne soit pas touchée ou qu'elle profite même d'un changement éventuel.

Que faire alors? Sans doute faut-il spécialiser davantage, permettre dans chaque section un approfondissement accru de certaines matières, le dégagement plus net de certaines valeurs. Je me suis longtemps élevé contre cette solution qui est une atteinte à l'idée de culture générale, qui rend plus difficile le passage d'une section à l'autre et qui multiplie les cloisons et les incompréhensions. Mais il le faut. On ne peut pas toujours

accumuler et cependant donner à chacun l'impression qu'il est insuffisamment préparé dans les branches mêmes qu'il se propose d'étudier plus tard à fond.

Ne pourrait-on aussi alléger les programmes des examens en ce sens que les langues pour les uns, les sciences pour les autres seraient des branches secondaires ou qu'il y aurait un choix possible, qui réduirait le nombre des branches obligatoires et qui permettrait aux examinateurs d'être plus exigeants dans celles qui restent et qui seraient essentielles pour la formation ultérieure; du moins, ne pourrait-on introduire, d'une branche à l'autre, de fortes compensations afin que celui qui, bien doué pour certaines branches et faible dans d'autres, a peine à s'en tirer avec le régime actuel ou même échoue plusieurs fois au même écueil, pût faire ses classes grâce à une supériorité nette dans d'autres domaines? Je dis cela non pas pour faciliter les examens. Je crois au contraire que notre examen de fin d'études est en train de tourner à la farce. En ces dernières années, j'ai constaté à plusieurs reprises que des élèves qui avaient accumulé pendant toute l'année des 5 et des 6 ont passé sans encombre, ou à peu près. Je voudrais que la perte en étendue soit compensée par un gain en profondeur. Dans les branches qu'on aurait choisies, on devrait faire un effort vraiment sérieux pour connaître à fond les principes essentiels.

Tout le monde préfère la tête bien faite à la tête bien pleine; dans la pratique, on l'oublie trop souvent. Je souhaite que jamais aucune réforme ne soit entreprise qui ne tienne compte de ce principe essentiel: il faut mettre la formation au-dessus de l'information, l'approfondissement au-dessus de l'étendue des connaissances.

ERNEST LUDOVICY

Le problème de l'Humanisme scientifique.

La science moderne a profondément transformé la civilisation humaine. Elle est devenue, en ce milieu du 20^e siècle, une des conditions essentielles de notre vie matérielle et politique, elle exerce une influence dominante sur le cours de notre pensée.

« La Science dans la Culture », tel était le thème que Bertrand Russell avait choisi lorsqu'il reçut en 1957 le prix international Kalinga, décerné par l'Unesco. Discutant des conséquences que les progrès de la science pure et de la technologie ont sur l'évolution de notre civilisation, il a été amené à faire du « divorce entre la science et la culture » un phénomène caractéristique du monde moderne.

La science pose des problèmes angoissants à l'homme. Pour y faire face, l'homme doit apprendre à s'adapter aux données nouvelles, aux exigences d'un monde en transformation rapide, et c'est à l'Enseignement qu'incombera la tâche essentielle, celle de l'y préparer utilement.

Or, « une société en évolution ne peut pas se contenter d'accepter des structures scolaires qui répondent à des situations historiques dépassées » (Plan de réforme de l'enseignement italien).

Pendant trop longtemps les systèmes scolaires se sont présentés aux jeunes générations dans une situation qui ressemble « moins à celle d'un homme atteint d'une maladie incurable qu'à celle de quelqu'un qui refuse de se soigner ».

Certes, il serait injuste de méconnaître que dans le monde entier des efforts ont été tentés pour adapter nos systèmes d'éducation aux besoins de l'ère nouvelle.

Mais dans les pays où la structure de l'enseignement repose sur une tradition profonde, les attaches au passé l'ont conduit à un conservatisme excessif, dangereux. Bertrand Russell pense que dans les pays de l'Occident, « par suite d'un regrettable appauvrissement de la tradition de la Renaissance, la culture est essentiellement littéraire, historique et artistique ».

« La culture véritable est celle qui aide à vivre. » Elle doit s'organiser en fonction des éléments essentiels de son époque.

L'humanisme de la Renaissance a rattaché le monde moderne au monde antique; « il s'est autant préoccupé de rénover la science que l'art et la littérature ». À notre culture humaniste on demandera de faire un effort semblable qui conduirait à y incorporer les acquisitions scientifiques et humaines de notre époque.

M. O. Piron, de l'Université de Gand (Education, N° 59), demandant « un humanisme vivant dans les humanités », estime que celui-ci « ne saurait exister qu'au cœur de la culture vivante, de la culture en train de se faire ». Il ajoute qu'on peut respecter l'héritage de l'Antiquité (et de la Renaissance) « en assurant le fonctionnement de cet héritage au sein de notre propre culture, au moyen des matériaux de notre propre civilisation, par application aux problèmes de notre temps ».

Il faut se rallier à l'opinion de M. E. Nagel, de la Columbia University, qui, dans une étude publiée dans le cadre de la discussion du sujet: « Education in the Age of Science » (American Academy of Sciences, Proceedings, 88 [1]), arrive à la conclusion suivante: « If to be a humanist is to respond perceptively to all dimensions of man's life, an informed study of the findings and of the development of science must surely be an integral part of a humanistic education. »

Certains savants pensent même que sous l'impulsion de l'évolution scientifique et technique se produira une transformation totale du contenu traditionnel de notre enseignement secondaire. J. Fourastié (Éducation nationale, 15^e année, N° 8), parle même de l'« éclatement » de son contenu traditionnel.

La place que doit prendre la science dans la culture générale n'est pas un problème nouveau. Cette question était au centre de tous les systèmes d'éducation depuis Platon et Montaigne. Fixer la place qu'il convient de donner à un enseignement des sciences de la matière et des sciences de l'homme dans le cadre de la culture humaniste du 20^e siècle, c'est évidemment repenser toute la structure de l'enseignement traditionnel. C'est aussi réexaminer ce qu'il faut entendre de nos jours par « culture générale ». Il s'agira d'aboutir à un « humanisme moderne » ou, pour utiliser un terme qui paraît plus adéquat à certains, à un « humanisme scientifique ».

Certes, on ne peut pas dire qu'on soit déjà parvenu à une solution valable de ce problème. Il apparaît plutôt qu'on ne l'aborde qu'avec hésitation, voire même avec des réticences bien marquées.

Pourtant l'homme n'a jamais marqué des réticences particulières en face du progrès technique. On n'a pas ressenti de

difficulté à échanger la lampe à pétrole contre l'éclairage électrique. Le piéton s'est transformé sans difficulté en cycliste et le cycliste a réussi à merveille à se transformer en automobiliste. Seul le pédagogue éprouve des difficultés à quitter les vieilles ornières, à s'affranchir d'un conformisme stérile, à abandonner un « régionalisme » désuet et illusoire.

D'aucuns sont d'avis que les sciences occupent déjà une place honorable dans l'enseignement secondaire et que la pensée scientifique y a pénétré profondément. Certes, on a admis les sciences comme discipline nouvelle depuis de longues années, mais on n'a jamais pu réaliser autre chose qu'une simple juxtaposition des nouvelles disciplines et des éléments classiques. On n'a pas essayé de faire une intégration pour arriver en fin de compte à une synthèse des disciplines littéraires et scientifiques.

Cette lente imprégnation de l'esprit qu'on considère comme critère de la vraie culture ne peut pas être obtenue par une simple juxtaposition des disciplines littéraires et scientifiques. Il est temps, me semble-t-il, de systématiser les efforts dans le sens d'une interpénétration des disciplines, de les approfondir surtout, pour arriver à créer un humanisme nouveau, que certains ont déjà nommé « classicisme scientifique ». Refaire la conception générale de notre enseignement humaniste, voilà le problème de l'heure présente.

Dans une brillante analyse, à laquelle il donne le titre : « Pour un classicisme scientifique », M. P. Vendryes (*Pensée française*, 1957, N° 5) discute des impératifs d'une formation littéraire et d'une formation scientifique. Partant du fait que « traditionnellement notre enseignement était littéraire et classique », il se demande si on pouvait conserver dans un enseignement scientifique les avantages culturels de l'enseignement littéraire, le concevoir de culture générale tout en permettant les spécialisations techniques ultérieures. « La culture littéraire classique se vantait de donner le goût des idées générales; un enseignement scientifique classique doit se proposer le même but. » En conséquence, l'auteur demande de réaliser pour l'enseignement scientifique moderne une culture classique comme on l'a fait pour l'enseignement littéraire traditionnel.

Dans une réforme de notre enseignement secondaire le problème du cadre et du contenu de nos sections littéraires et scientifiques devra être posé. Il faudra lui trouver une solution qui ne s'inspire pas des seuls principes de l'inertie et du traditionalisme.

HENRI THILL

Plaidoyer pour la langue.

Quand il entre à l'école, l'enfant luxembourgeois est muet. Sa mère ne lui a pas appris la langue dans laquelle lui parleront son instituteur (et son curé).

Comme s'il s'agissait de camoufler cette tare linguistique initiale, notre enseignement primaire fait semblant d'enseigner à nos enfants deux langues à la fois. Ils réussissent assez rapidement à s'exprimer dans celle qui ressemble le plus à leur patois, la langue allemande — et quand ils ont neuf ans, ils lisent les mêmes livres que les jeunes Allemands, Autrichiens ou Suisses alémaniques de leur âge, avec le même engouement, la même aisance, le même fruit. Bientôt, les plus doués d'entre eux sont capables de se présenter à un examen dans lequel des messieurs, qui ont pourtant l'air sérieux, leur feront répéter par écrit, s'il vous plaît, deux histoires plus ou moins inconnues — l'une allemande, l'autre française.

Avouez que le résultat a de quoi éblouir les étrangers: il y a six ans, les mêmes enfants paraissaient encore frappés d'aphasie. Certes, ils n'étaient pas obligés d'aboyer — déjà le professeur Jean Neumann (1820-1892) aimait à le répéter, si l'on en croit Batty Weber: le patois les en préservait.

Si les étrangers semblent parfois émerveillés par les facultés linguistiques de nos élèves, ils ont des excuses: ils connaissent nos programmes, mais ils n'ont pas corrigé les « dissertations » de nos classes supérieures. Nous en savons plus long: sept ans après le premier émerveillement, la plupart des rescapés, promus polyglottes par leur certificat de fin d'études, ne sont toujours pas capables d'exprimer correctement leurs idées — ou celles du moins qu'ils se sont entendu répéter tout du long du cycle supérieur — en trois langues, l'anglais étant venu s'ajouter en cours de route.

Ils sont redevenus muets, participant paradoxalement à la littérature de trois langues mondiales, lisant sans difficulté « Le Monde », « Die Weltwoche » et « Life ».

Comptez ceux d'entre eux qui se font interprètes dans le monde, ou chez nous seulement, puisque nous hébergeons le berceau de l'Europe: vous serez déçus par le petit nombre. Lisez les quelques revues culturelles de chez nous: vous ne trouverez

qu'entourées d'une gangue épaisse les quelques pages précieuses que vous cherchez.

Nous sommes un peuple sans langue, et notre enseignement linguistique calqué sur les méthodes, vieilles ou nouvelles, que pratiquent nos voisins ne tient pas compte de cette situation particulière. En France, l'Alsace-Lorraine, le Roussillon, le Pays Basque, la Bretagne, la Flandre subissent un sort linguistique comparable, mais ils sont enchâssés dans la Gaule romane et prennent tous les jours une part active à sa vie la plus banale. Chez nous, sorti de l'école, chaque jour l'enfant replonge dans la vie particulière de son patois qu'une barrière psychologique sépare nettement du domaine allemand auquel il appartient scientifiquement: son patois, c'est sa langue — une « langue » qui n'accède pas, par le portail de l'école, au vaste monde des idées, de la civilisation.

Pour résoudre le problème, la possibilité existerait de faire de notre patois notre unique langue scolaire, administrative, littéraire. Il se trouve des patriotes, même des pédagogues, qui réclament impérieusement cette solution. Ce serait une tâche nationale surhumaine: tous nous devrions commencer par reprendre le parler des Luxembourgeois de 1815, non seulement leur vocabulaire et leur idiomatisme plus riches que les nôtres, mais encore leur morphologie plus complète que la nôtre, et surtout leur syntaxe — pour en récupérer une. Puis nous devrions insuffler une vie réelle à ce parler vieillot en nous forçant à ne penser qu'en lui en toutes circonstances et en refaisant en moins d'une génération toutes les acquisitions que l'humanité a faites depuis en tous les domaines — acquisitions qu'au moins cinq générations d'ancêtres ont omis de faire pour nous, dans le domaine linguistique bien entendu. Toutes les langues populaires ont passé par là à partir du moment où le latin a cessé d'être la seule langue littéraire et scientifique des pays de l'Occident: le néerlandais dès 1200 — 250 ans avant l'allemand — par exemple.

En Suisse, les Romanches eux-mêmes se sont créé leur langue, ou plutôt leurs langues littéraires, à partir de 1528; les idiomes rhéto-romans ont fini par devenir — sous trois formes au moins — les langues scolaires dans les vallées de la *Surselva*, du *Grischun central* (*Sotmeir* et *Surmeir*) et dans l'*Engiadina* (*Engiadin'ota*, *Engiadina bassa* et *Val Müstair*). L'exemple de leur particularisme linguistique outré pourrait séduire nos pédagogues patoisants: hélas, les horizons du romanche ne dépassent pas l'enclos étriqué des vallées alpestres dans lesquelles il est enseigné aux écoles primaires. Le grand romaniste suisse M.

Walther von Wartburg est là pour brider un enthousiasme trop béat:

« Warum ist gleichwohl das rätoromanische Volk alles andere als verkümmert? Was die Rätoromanen vor dem Schicksal, das solcher Inzucht droht, bewahrt hat, das ist ihre Unbefangenheit gegenüber den Nachbarsprachen, den anderen Sprachen unseres Landes. Durch ihr jahrhundertlanges Zusammenwirken mit den Deutschbündnern und den Deutschschweizern vor allem sind sie allen Kulturbewegungen offen geblieben. Die rätoromanische Welt ist eine zweisprachige Welt. Was an neuen Ideen in sie hineintritt, hat gewöhnlich zuerst eine deutsche Form. Im deutschen Gewand werden sie aufgenommen und geprüft. Was davon wirklich ins Leben übergeht, wird allmählich, je tiefer es sich ins Herz des Menschen senkt, in romanisches Fühlen, in romanische Rede umgewandelt. Es strömt eine wundersame Lebenskraft durch dieses altehrwürdige Idiom, das so viele überall sonst erstorbene Erinnerungen an das Latein der Römer bewahrt hat, eine Kraft, die zu assimilieren und umzuschmelzen vermag, was ihr von außen dargeboten wird. Diese Kraft vermag sich aber nur voll auszuwirken, weil sie sich nicht ausgeben muß in den Bemühungen, eine doch für die Bewohner der meisten Täler schwer zu erlernende Gemein- und Schriftsprache zu erwerben. So wie die Bündner Romanen jetzt die Frage der Schriftsprache gelöst haben, kann das Idiom, das sie schreiben, ganz die Sprache ihres Herzens bleiben. Würden sie aber umgekehrt ganz auf den Gebrauch ihrer Sprache in der Schrift verzichten, so müßte in nicht zu großer Ferne der Tag kommen, da das Rätoromanische austerben würde. Es ist in diesem Bergland mit der Sprache wie mit der Natur: jede von den Talschaften und Talstufen, umrahmt von dunklen Tannenwäldern, flußauf- und abwärts abgeschlossen durch enge Schluchten und Schranken, sieht aus wie eine Welt für sich und scheint nur um ihrer selbst willen dazusein. Und doch ist sie durch das wildströmende Wasser in steter organischer Verbindung mit der großen Welt. So hat auch der Romane stets Anteil an dem, was an Neuem von außen kommt; und was davon für ihn fruchtbar ist, das arbeitet er in die sprachliche Denk- und Empfindungsform um, die in der stillen Abgeschlossenheit seiner engsten Heimat aus dem Latein Roms herausgewachsen ist. So entzieht sich unser Romane keineswegs den klaren Notwendigkeiten des modernen Lebens. Und doch verleugnet er die Stimme des Herzens nicht. Mehr als logische Überlegung haben ihm zu diesem in der Welt einzigen Ausgleich die Kraft der Tradition und die Weisheit des Instinkts den Weg gewiesen. » (Walther von Wartburg, Von

Sprache und Mensch, Berne 1956, page 44 - Entstehung und Geltung des Rätoromanischen.)

Nous ne ferons donc pas de notre patois notre langue scolaire: la solution, héroïque déjà dans des vallées alpestres traversées par le grand tourisme européen, équivaut au suicide dans un petit pays qui vient de récupérer la position géographique centrale qu'il occupait à l'époque de Charlemagne.

*

Il faudra au contraire imaginer, sur les lieux et avec nos propres ressources, une méthode qui permette à nos enfants d'accéder à la langue — non pas à la langue allemande ou à la langue française, plus tard à la langue latine ou à la langue anglaise, mais à la langue tout court.

Evidemment, la route pénible prendra son départ dans la première année de l'école primaire. Tout dépend d'ailleurs de ce départ: la plupart de nos lycéens frais émoulus ont déjà pris le pli de l'anarchie linguistique qui caractérise tout particulièrement notre patois; seul véhicule de nos pensées et de nos sentiments, au-dehors de la sphère purement littéraire de nos publications, il nous force à une suite ininterrompue d'emprunts onomasiologiques, morphologiques, syntactiques faits au français ou à l'allemand selon notre formation, notre goût ou simplement notre caprice du moment. Nous disons *ech sin em begéint* comme les Allemands, ou *ech hun e begéint* comme les Français — et bien hardi celui qui osera prétendre que la tournure *ech sin e begéint* n'est pas du « bon luxembourgeois ». En effet, le patois ignore les notions de complément direct (accusatif), complément indirect (datif), verbe neutre (permettant seul l'emploi de l'auxiliaire « être »), verbe transitif direct (exigeant l'auxiliaire « avoir »). La langue — qu'elle soit allemande ou française — exige ces connaissances précises: si un Français, dont les accointances dialectales sont minimales ou inexistantes (hélas, diront les dialectologues de France), peut se passer d'être conscient de ces connaissances parce qu'il ignore, depuis l'école maternelle, le laisser-aller du patoisant « d'origine », elles sont d'autant plus indispensables au Luxembourgeois, patoisant par excellence. Pour ne pas se tromper, il doit savoir ce que c'est qu'une apposition, qu'en allemand elle se met au même cas que le substantif auquel elle se rapporte (comme en latin, d'ailleurs), alors qu'en français elle se met indifféremment au nominatif (contrairement au latin, paradoxalement); s'il l'ignore, il écrira une phrase comme celle-ci: *Und schließlich rief er seinen stärksten Knappen her, ein riesenhafter Schläger, und flüsterte ihm*

zu — et l'éditeur de notre unique revue libre des lettres, des sciences et des arts (Luxembourgeois patoisant, comme lui) n'hésitera pas à afficher sa faute (cf. « Les Cahiers Luxembourgeois », 1956, N° 1, page 11, lignes 15-16 d'en bas).

Je ne crois pas que sans le contact permanent et conscient de la « grammaire » la lecture d'auteurs allemands ou français — quelle qu'en soit l'organisation au cycle inférieur — puisse parer à nos défaillances linguistiques: celui qui a écrit la phrase allemande que je viens de citer a lu et compris bien des auteurs français, allemands et anglais — ni cette lecture, ni le babil moral ou esthétique, dont un bon professeur ou un cénacle d'amis congénères l'ont enguirlandée, n'ont pu empêcher sa bévue. Elle est linguistique et superficielle — puisqu'elle n'entame en rien la compréhensibilité de sa phrase. Il faut la lui pardonner — il faut même le féliciter de ne pas compter parmi le grand nombre de muets qu'engendre notre enseignement linguistique en faisant babiller trop tôt et insouciamment — pour faire taire quand les mauvaises habitudes se sont enracinées.

Nous, au contraire, nous n'avons pas à nous en féliciter: c'est bien malgré nous qu'il a écrit sa nouvelle — c'est grâce à notre enseignement qu'il a commis la faute que nous lui reprochons (et toutes celles que nous passons sous silence).

Battons notre coulepe — et remanions nos programmes! Je dis bien: « remanions » — le soin de les arrêter et de les promulguer ne nous revient pas. Quelle serait notre tâche? Pendant plusieurs années nous devrions — à Esch, à Luxembourg, à Echternach — observer le patois de nos élèves en fonction des fautes qu'ils commettent. Nous finirions, de la sorte, par réunir les matériaux indispensables à la confection d'une grammaire bâtie sur des textes savamment choisis, et permettant à nos élèves, au bout de trois ans, de quitter le petit monde du patois pour le grand monde de la langue. Ce n'est qu'accidentellement que les anglistes seraient appelés à la rescousse de leurs collègues titulaires des langues française et allemande: d'un côté, la morphologie et la syntaxe ébréchées de l'idiome qu'ils enseignent s'accommodent étonnamment bien des libertés de notre patois, d'autre part, un programme composé de deux langues vivantes étrangères et d'une langue « classique » suffit amplement au cycle inférieur — même d'un pays dont la capitale risque d'être celle de la « petite Europe ».

Sagement préparés à l'école primaire, par un programme débordant hardiment le « Sprachbüchlein » actuel (malheureusement confiné à la langue allemande et défiguré par une terminologie hilarante), les élèves de notre cycle inférieur pourraient parfaire l'étude de ce que c'est que la langue tout court: nous

réussirons mal d'ailleurs à départager, dans les leçons du début, la langue française et la langue allemande. Ce ne devrait pas être en vain — même pour les grammairiens — que Nerval a traduit Faust, et que Rilke a traduit le Centaure, et que tant d'autres bons traducteurs se sont penchés sur tant d'autres bons auteurs: des textes originaux accompagnés de leur traduction juxtalinéaire permettraient aux élèves — dans des leçons de grammaire, ou de langue plutôt — de comprendre ce que c'est que l'essence commune de toutes les langues et ce que c'est que l'individualité particulière de celles que notre situation géographique et notre histoire nous ont fait choisir comme langues officielles de notre communauté. Une partie minime de la morphologie seulement (verbes « irréguliers » en français, classes nominales et verbales en allemand) ne permet ou ne réclame pas cette coordination et cette juxtaposition conscientes. Ce sont les seuls chapitres d'ailleurs dont l'assimilation se réduit à un apprentissage mécanique, une mémorisation docile: dans tous les autres cas, jamais la forme ne peut être séparée de la fonction — la catégorie linguistique, le rapport exprimé restant rigoureusement les mêmes, en français comme en allemand.

*

Étudions à l'aide d'un exemple sommaire et incomplet (choisi au hasard et mal approprié, dans la hâte, aux besoins scolaires du cycle inférieur) la fonction, la forme et la place du sujet à l'aide d'un texte de Rimbaud (traduit par Hedwig Kehrlé dans « Baudelaire, Verlaine, Rimbaud », Werner Classen Verlag, Zurich, 1946); notre méthode sera « bilingue ».

*J'ai embrassé l'aube d'été.
Rien ne bougeait encore
au front des palais. L'eau était
morte. Les champs d'ombres
ne quittaient pas la route du
bois. J'ai marché, recueillant
les haleines vives et tièdes, et
les pierreries regardèrent, et les
ailes se levèrent sans bruit.*

*La première entreprise fut,
dans le sentier déjà empli de
frais et blêmes éclats, une fleur
qui me dit son nom.*

*Ich habe des Sommers Mor-
genröte umarmt. Noch rührte
sich nichts vor den Palästen.
Tot ruhten die Wasser. Die
Schattenfelder wichen nicht
vom Waldesrand. Lebendigen,
warmen Hauch weckte ich im
Wandern auf; Steine schauten
mich an und lautlose Flügel
entschwebten über mir.*

*Auf dem schmalen, vom
frischen blauen Morgenschein
beglänzten Pfade verriet mir
eine Blume leise ihren Namen.
Das war das erste, was mir
geschah.*

Je ris au wasserfall qui
s'échevela à travers les sapins:
à la cime je reconnus la déesse.

Alors je levai un à un les
voiles. Dans l'allée, en agitant
les bras. Par la plaine, où je
l'ai dénoncée au coq. A la
grand'ville, elle fuyait parmi
les clochers et les dômes, et,
courant comme un mendiant
sur les quais de marbres, je
la chassais.

En haut de la route, près
d'un bois de lauriers, je l'ai
entourée avec ses voiles amas-
sés, et j'ai senti un peu son
immense corps. L'aube et l'en-
fant tombèrent au bas du bois.
Au réveil, c'était midi.

Le sujet est la partie du discours que nous considérons
comme la donnée première, le point de départ (*sub-iectum* =
was zugrunde liegt) de l'énoncé. Il exécute l'action, il est le
siège de l'état (du moins à la voix active):

J'ai embrassé
Rien ne bougeait
Les pierreries regardèrent

Ich lachte dem Wasserfall
zu, der zwischen den Tannen
zerstäubte. Auf dem Silber-
gipfel erschien mir die Göttin.

Da lüftete ich sachte die
Schleier, einen um den andern;
zuerst im Baumgang, da ich
die Arme nach ihr ausstreckte;
dann in der Ebene, als ich sie
dem Hahn verriet. In der gro-
ßen Stadt entfloh sie zwischen
Glockentürmen und Kirchen;
wie ein Bettler jagte ich auf
den Marmorsteigen hinter ihr
her.

Am Ende der Straße, in der
Nähe eines Lorbeerhaines, um-
hüllte ich sie mit den ertafften
Schleiern; leicht spürte ich da
ihren mächtigen Leib. Morgen-
röte und Menschenkind sanken
nieder in den Schoß des Wal-
des. Als ich erwachte, war es
Mittag.

Ich habe umarmt
rührte sich nichts
Steine schauten

Nous dénichons le sujet, si nous nous demandons: *wer?* en
allemand, et: *qui est-ce qui?* en français. La question française
a besoin d'être plus longue pour être claire. Nous disons en
effet:

Qui a embrassé?
Qui ai-je embrassé?

Wer hat umarmt?
Wen habe ich umarmt?

En allemand, la différence des deux formes (*Wer? Wen?*)
suffit déjà pour rendre compte de la différence des deux fonc-
tions (*sujet, complément direct*). En français, la même forme
remplit deux fonctions différentes. Notre patois souffre de la
même pénurie linguistique (*Sprachnot*). Nous disons: *Wien
dréit wien?*, alors que les Allemands diraient: *Wer trägt wen?*

En principe, dans une langue idéale, la forme seule devrait suffire pour reconnaître la fonction; c'est le cas encore pour certains pronoms:

<i>je levai les voiles</i>	<i>ich lüftete die Schleier</i>
<i>les pierreries me regardèrent</i>	<i>Steine schauten mich an</i>

On ne pourrait confondre *je/ich* avec *me/mich*. De même on distingue facilement, en français: *elle fuyait, je la chassais*, les formes *elle* (sujet) et *la* (complément) n'ayant rien de semblable. Si nous traduisons littéralement en allemand, nous constatons pourtant qu'ici déjà le sujet et le complément se confondent dans la même forme: *sie entfloht, ich jagte sie*.

Dans le domaine du substantif, l'identité morphologique du sujet et du complément direct est complète dans les deux langues; *aube/Morgenröte* remplit dans la première proposition le rôle du complément direct, *fleur/Blume* fait fonction de sujet, dans le troisième alinéa. Nous pourrions intervertir les fonctions, sans que les formes changent:

<i>L'aube m'embrasse.</i>	<i>Die Morgenröte umarmt mich.</i>
<i>J'embrasse la fleur.</i>	<i>Ich küsse die Blume.</i>

L'allemand a encore la possibilité, dans un certain nombre de cas, de reconnaître la fonction du substantif à la forme des mots qui l'accompagnent: l'article, l'adjectif.

j'ai senti son immense corps *ich spürte ihren mächtigen Leib*

La terminaison *-en* caractérise ici la fonction de complément direct. Rien de pareil n'existe en français. D'ailleurs, le système des terminaisons nominales étant largement ébréché aussi dans la langue allemande, ce critère fait défaut dans bien des cas. Notre texte ne fournit aucun exemple dans lequel la seule forme de l'article allemand permettrait de distinguer la fonction-sujet de la fonction-complément; ce n'est plus possible, en effet, qu'au singulier masculin: *der Dichter lüftet den Schleier* (*le poète lève le voile*).

La langue allemande d'ailleurs a perdu l'habitude de s'en remettre à la forme (éventuelle) de l'article, pour déterminer la fonction du groupe auquel il appartient. Cela est si vrai que l'absence de l'article est devenue en allemand un moyen de style dépassant l'expression du partitif (*ich trinke Wein*), l'expression de la notion générale ou abstraite (*Vernunft und gesunder Sinn sind überall anzutreffen*). Notre texte fournit trois exemples frappants de l'omission de l'article allemand:

<i>et les pierreries regardèrent,</i>	<i>Steine schauten mich an und</i>
<i>et les ailes se levèrent sans</i>	<i>lautlose Flügel entschwebten</i>
<i>bruit</i>	<i>über mir</i>

parmi les clochers et les
dômes

l'aube et l'enfant tom-
bèrent au bas du bois

zwischen Glockentürmen und
Kirchen

Morgentöte und Menschen-
kind sanken nieder in den
Schoß des Waldes

Tous ces travaux d'approche sont nécessaires pour nous rendre compte de l'importance de la place que les parties du discours occupent dans la phrase. En français comme en allemand elle est le critère le plus sûr, fréquemment unique, de la fonction-sujet.

En comparant les six premières phrases du texte, de part et d'autre de la barre, nous sommes frappés de la régularité avec laquelle le sujet se retrouve à la tête de la phrase française; contrairement à la construction allemande:

J'ai embrassé l'aube.

Rien ne bougeait encore.

L'eau était morte.

*Les champs ne quittaient
pas le bois.*

*J'ai marché, réveillant les
haleïnes.*

Les pierreries regardèrent.

*Ich habe die Morgentöte
umarmt.*

Noch rührte sich nichts.

Tot ruhten die Wasser.

*Die Felder wichen nicht
vom Waldesrand.*

*Lebendigen Hauch weckte
ich im Wandern auf.*

Steine schauten mich an.

S'il est vrai que le sujet est le point de départ de l'énoncé, il peut paraître naturel que la langue française, « logique » par définition (depuis que Rivarol l'a proclamé, du moins), le place en principe à la tête de la proposition énonciative. Il n'en est rien cependant; d'autres constructions se présentent dans notre texte, sans paraître exceptionnelles:

*A la cime, je reconnus la
déesse.*

Alors je levai les voiles.

*A la grand'ville, elle fuyait
parmi les clochers.*

*Courant comme un men-
diant sur les quais de marbre,
je la chassais.*

*En haut de la route, près
d'un bois de lauriers, je l'ai
entourée.*

*Auf dem Gipfel erschien
mir die Göttin.*

Da lüftete ich die Schleier.

*In der großen Stadt entflo-
h sie zwischen Glockentürmen
und Kirchen.*

*Wie ein Bettler jagte ich auf
den Marmorsteigen hinter ihr
her.*

*Am Ende der Straße, in der
Nähe eines Lorbeerhaines, um-
hüllte ich sie.*

Les exemples alignés sont concluants: en français, le groupe sujet-verbe peut occuper toutes les places de la proposition principale énonciative, pourvu que le sujet précède son verbe, et ce n'est qu'une forme conjointe (atone) du pronom personnel, ou la particule négative (*ne*), qui s'intercale occasionnellement entre ces deux mots-clés de la phrase.

En allemand, si le sujet précède le verbe, aucun mot ne vient en principe se faufiler entre ces deux parties du discours; mais le sujet peut également suivre son verbe (immédiatement ou séparé de lui par un complément). Seul le verbe est le mot-clé de la phrase: il occupe immuablement la seconde place, le centre de la proposition principale énonciative allemande. —

Arrêtons là nos investigations: le texte recèle une foule d'autres renseignements, rien que sur le même sujet. Ne croyons pas surtout qu'il s'agisse de vérités triviales, que nous sachions faire de la prose, comme M. Jourdain, sans nous en rendre compte. Il faut nous en rendre compte et en rendre compte à nos élèves: des vérités « banales » comme celles-ci, aussi longtemps qu'elles n'auront pas été rendues conscientes, seront irrémédiablement la cause d'une longue série de « fautes de style » agaçantes et mal définissables, qui nous obligent généralement à « refaire toute la phrase ». Il n'y a pas de faute de style qui ne se révèle pas, si on l'ausculte, être une faute de grammaire, voire un péché contre la langue. La tâche essentielle de notre éducation linguistique consiste précisément à rendre conscientes des vérités logées au-delà de la sphère linguistique dans laquelle nous vivons: il n'y a que la comparaison patiente de faits linguistiques qui nous transcendent, pour nous faciliter la tâche; les points de repère, dans le cours de langue allemande, nous sont fournis par le français, la langue allemande fixera les points de repère à la grammaire française. Nous nous ferons à cette nécessité, à moins que nous ne récusions notre « bilinguisme », à moins que nous voulions que dès le berceau notre éducation linguistique se fasse uniquement en allemand, uniquement en français — ou uniquement dans une « langue luxembourgeoise » dont tout nous reste à créer.

Je n'ose pas prétendre, évidemment, que l'expérience que je propose pût être une « solution »; les problèmes résolus sont tellement rares! Toujours est-il qu'à l'heure actuelle nous avons fait semblant d'ignorer jusqu'aux données du problème. Si tout ce que je viens de suggérer devait être condamné à ne rester qu'un rêve, nous devrions du moins réussir à nous mettre d'accord pour arrêter une terminologie grammaticale commune à toutes les langues que nous enseignons, et à synchroniser, dans nos différents cours de langue, l'enseignement des chapitres

cruciaux de la grammaire. Dès demain, en tout cas, nous devons renoncer à vouloir enseigner la langue allemande à des enfants luxembourgeois, d'après une méthode et un manuel conçus pour des Allemands d'Allemagne, sur la base d'un système de philosophie du langage — que les Allemands eux-mêmes sont loin d'accepter unanimement. Nous n'avons pas besoin d'attendre qu'un miracle vienne nous délivrer de la tâche ingrate de fabriquer nous-mêmes notre grammaire allemande. Un Français l'a conçue pour nous: *Jean Fourquet*, professeur de philologie germanique à la Faculté des Lettres de Paris, a publié en 1952 une *Grammaire de l'allemand* (*Classiques Hachette, 284 pages*) qui ne passe sous silence aucun des points de repère dont nous avons besoin. Je ne crois pas, évidemment, qu'elle doive être traduite en allemand avant de pouvoir nous servir.

*

Pour faire tenter l'expérience d'une éducation linguistique appropriée à nos besoins par l'une des générations futures il faudrait au moins que nous ne leur barrions pas la route, dès le départ.

Il ne nous faut pas pour cela autant de linguistes qu'il faut d'avocats à notre justice, d'ingénieurs à notre industrie, de médecins à nos malades. Mais pour que la linguistique luxembourgeoise — qui intéresse l'Europe, étant comparative par nécessité — soit viable et puisse combler par des recherches et des travaux systématiques, la lacune que nous risquons de laisser sur la carte ethnologique de l'Occident, elle a besoin d'une équipe de chercheurs rajeunie d'un linguiste de formation académique — tous les cinq ans à peu près. Pour qu'il découvre sa vocation, il doit évidemment savoir vaguement ce que sera sa science, avant d'aborder des études universitaires à l'étranger. Pour qu'il suive sa vocation, il doit évidemment avoir la certitude qu'elle ne le conduira pas sur une voie de garage, dans l'enclos de sa patrie. Tous nos futurs professeurs de langues devraient trouver dans le programme monstrueusement encyclopédique de nos Cours Supérieurs les deux leçons hebdomadaires requises pour les familiariser sommairement avec une science qui risque trop de leur paraître hermétique ou fantasque parce qu'ils l'ignorent, pédantesque et aride parce qu'ils la confondent avec la grammaire normative: deux leçons d'« introduction à la linguistique » devraient être sanctionnées par le premier examen de la candidature en philosophie et lettres. Ceux qui n'auraient pas été rebutés par ce premier contact devraient trouver au doctorat la possibilité de choisir entre une « orientation litté-

raire » et une « orientation linguistique » de l'examen approfondi en français et en allemand.

S'il peut paraître facile de nous mettre rapidement d'accord sur une bifurcation de notre doctorat ès lettres (puisqu'elle pourrait libérer d'un cauchemar les candidats de l'orientation littéraire), l'introduction de deux nouvelles leçons aux Cours Supérieurs rencontrera évidemment une opposition unanime: elle reviendrait ou bien à sacrifier l'après-midi libre du samedi, ou bien à trouver une compensation que ni le cours de langue et de littérature allemandes, ni le cours de langue et de littérature françaises ne voudront fournir.

La solution est simple, pourtant, du moment que nous nous rendons compte que le programme des Cours Supérieurs est loin d'être sacro-saint. Ce n'est pas la surabondance des matières actuelles, surtout, qui lui confère une allure académique: s'il est visiblement destiné à initier aux principales branches académiques que l'étranger réservera à nos étudiants ès lettres, cela veut dire pourtant qu'il devrait les familiariser avec les méthodes du travail académique et de la recherche scientifique (littéraire, linguistique, historique). Or, le programme actuel en est incapable: il paralyse le professeur attelé à la tâche monstrueuse, par exemple, de brosser au cours de deux semestres un tableau complet de la littérature allemande, française, anglaise. Si le programme lui laissait le choix d'une époque, d'une « école », d'un auteur — qui ne seraient pas nécessairement les mêmes, chaque année! —, il aurait le loisir de prendre haleine, de pétrir sa matière devant ses élèves et de la faire travailler par eux: ils ne seraient pas essoufflés au bout de deux semestres de bahut, et l'examen perdrait l'aspect hideux d'une épreuve de mémorisation. Pendant trois années, le cycle supérieur de notre enseignement secondaire permet d'ailleurs d'embrasser toute l'histoire littéraire des langues allemande et française, sans forcer le pas et sans faire fi des recommandations didactiques précédant le programme: dans les deux branches, nous disposons déjà de manuels excellents permettant l'expérience, y engageant même.

Déchargés de la sorte, les cours de langue et de littérature françaises et allemandes aux Cours Supérieurs pourront éventuellement se passer d'une heure, l'un et l'autre; elle ne sera pas perdue pour eux, d'ailleurs, puisque le nouveau cours né de leur sage désistement travaillera pour eux: il puisera une partie essentielle de sa matière dans les textes littéraires du moyen âge. Le latin, bénéficiant de 5 heures hebdomadaires du programme des Cours Supérieurs (comme le français; l'allemand et l'anglais n'en ayant que 4), pourrait éventuellement se résigner à en

sacrifier une au nouveau cours, puisque l'initiation à la linguistique prendrait son essor en plein terrain classique. Peut-être aussi oserons-nous — ce qui serait la solution la plus élégante et la plus conforme aux errements académiques — proposer aux étudiants des Cours Supérieurs un choix de plusieurs combinaisons de branches linguistiques, par exemple: latin - grec - français - linguistique, ou bien: latin - anglais - français - linguistique, ou bien: latin - allemand - français - linguistique, le latin, le français et la linguistique devant faire partie de chacune des combinaisons permises. Pour éviter les redites et les pertes de temps, pour permettre l'agencement méthodique et garantir l'unité du cours qui partira avantageusement dans le domaine roman, la base étymologique latine étant connue, l'« Introduction à la linguistique » sera faite par un seul titulaire dans les deux domaines linguistiques intéressant le Luxembourg. Le règlement de l'« orientation linguistique » du doctorat nous fournira les titulaires compétents: la combinaison des trois branches, français - allemand - latin (le français ou l'allemand étant branche principale), sera recommandée ou prescrite aux candidats intéressés.

*

Pour trouver un point de départ à nos discussions, je propose les libellés suivants:

A.

*Pour le programme des Cours Supérieurs,
Section de philosophie et lettres
(avant la rubrique « Histoire »):*

Introduction à la linguistique - 2 heures — *Introduction aux problèmes fondamentaux de l'évolution des langues dans le temps et dans l'espace, en partant d'exemples tirés de la linguistique romane: phonétique historique, grammaire historique, géographie linguistique. — Eléments de phonétique descriptive: le système de transcription de l'API, exercices de notation (fieldworking). — Application des principes acquis à la linguistique germanique: classification et parenté des idiomes indo-européens, en particulier des langues romanes et germaniques. — Les principaux événements de l'histoire de la langue allemande. — Les patois thiois. — Problèmes principaux de la linguistique luxembourgeoise.*

Manuels proposés: *Ferdinand Brunot et Charles Bruneau: Précis de Grammaire historique de la langue française, 4^e édition, Masson Paris 1956. — Alfred Jolivet et Fernand Mossé: Manuel de l'allemand du Moyen Âge, dernière édition, Aubier Paris. — Albert Henry: Chrestomathie de la littérature en ancien français, 2 vol., Francke Berne 1954.*

B.

Pour le programme détaillé du premier examen de la candidature en philosophie et lettres préparatoires au doctorat en philosophie et lettres (à la suite du chapitre « Histoire de la littérature allemande »):

Éléments de linguistique

Épreuve orale : programme des Cours Supérieurs.

C.

Pour le programme détaillé de l'examen pour le doctorat en philosophie et lettres:

Remarque préliminaire :

... Conformément à l'art 4 du règlement du 17 février 1940, l'examen comprend une épreuve unique et porte obligatoirement sur trois des branches suivantes, au choix du candidat : latin, grec, français, allemand, anglais, philosophie, histoire; tout candidat doit choisir au moins une des deux langues anciennes. L'une des trois branches choisies donnera lieu à un examen approfondi, les deux autres feront l'objet d'un examen plus sommaire. Il est recommandé aux candidats qui se soumettent à un examen approfondi en français ou en allemand (orientation linguistique) de choisir comme branches secondaires le latin et soit l'allemand, soit le français.

FRANÇAIS (= C).

I. — Examen approfondi

a) Épreuves communes aux deux orientations

1) **Rédaction française** (à l'épreuve écrite). *La rédaction française a pour but de vérifier, non les connaissances positives du candidat, mais le niveau et l'originalité de ses idées, ainsi que son aptitude à traiter une question avec méthode et à manier la langue avec correction et élégance . . . etc. (suivant l'ancien libellé).*

2) **La phonétique du français moderne.** *Le candidat devra faire preuve à l'examen oral d'une prononciation très correcte; le jury pourra, au besoin, poser à l'épreuve orale quelques questions sur les notions essentielles de la phonétique. (= ancien libellé)*

b) Épreuves réservées à l'orientation littéraire

3) **Analyse et commentaire d'un texte tiré d'un auteur français postérieur à 1500** (à partir de Marot, Rabelais et la Pléiade): *épreuve écrite. Indépendamment des points indiqués, le cas échéant, par le jury, l'analyse comprend en principe les parties suivantes : La suite des idées, l'idée fondamentale, l'originalité caractéristique de la forme, les procédés de style et de composition, la comparaison avec d'autres poèmes ou morceaux en prose, la critique. (= ancien libellé augmenté, au début, de la restriction chronologique)*

4) Examen approfondi sur les auteurs suivants (épreuve orale)

a) *Montaigne, Essais, Livre I^{er} chap. 25 (ou 26 suivant les éditions): De l'institution des enfants; Livre II chap. 12: Apologie de Raimond Sebond*

- b) Racine, Phèdre
- c) Voltaire, Candide
- d) Baudelaire, Petits poèmes en prose
- e) Gide, La symphonie pastorale

f) une œuvre de critique littéraire, p. ex. : Julien Benda, *La France byzantine*; Joseph Vianey, *La psychologie de La Fontaine, Malfère Paris 1939*; Maurice Grammont, *Essai de psychologie linguistique*, Delagrave Paris 1950, etc. (le point f, arrêté par les soins des spécialistes de l'orientation littéraire, remplacera l'ancien point 4 : Traduction et commentaire d'un passage de la Chanson de Roland).

c) Épreuves réservées à l'orientation linguistique

3) Analyse et commentaire linguistique et littéraire d'un texte antérieur à 1500 (épreuve écrite). Le candidat motivera et commentera la traduction du texte, proposée par lui; il pourra se servir de grammaires et de lexiques autorisés par le jury. Indépendamment des points indiqués par le jury, son analyse comprendra en principe les parties suivantes : caractérisation chronologique et géographique de la langue (de l'auteur, du manuscrit), situation du fond idéologique dans son époque, appréciation de la forme, comparaison avec d'autres textes (antiques, médiévaux, modernes).

4) Examen approfondi sur l'une des matières suivantes, au choix du candidat (épreuve orale):

a) Linguistique romane et linguistique générale

Histoire de la romanisation de l'Europe — le latin vulgaire — les substrats germaniques de la Romania (notamment de la Gaule) — genèse et différenciation des langues romanes — connaissance théorique d'une des langues suivantes : provençal, espagnol, rhéto-roman, italien.

Histoire de la linguistique — origine du langage — fonctions du langage — évolution du langage — philosophie du langage.

Ouvrages proposés : E. Bourciez, Éléments de linguistique romane, 4^e éd. Klincksieck Paris 1956; M. Niedermann, Précis de phonétique historique du latin, nouv. éd., Klincksieck Paris 1945; K. Vossler, Einführung ins Vulgärlatein, Hueber München 1954; F. de Saussure, Cours de linguistique générale, 2^e éd. Paris 1922; O. Jespersen, Language, its nature, development and origin, London 1922 (éd. française); G. Révész, Origine et préhistoire du langage, Payot Paris 1950.

b) Histoire de la langue française

Histoire des phonèmes du français (ancien fr., moyen fr., fr. moderne) — notions de linguistique structurale du français — sémantologie et onomasiologie historique du français — origines et évolution du vocabulaire français — histoire des formes et des fonctions — histoire de la phrase française.

Histoire de la linguistique française — les principaux systèmes de grammaire française (le bon usage, la grammaire raisonnée, la grammaire logique, la grammaire psychologique, la grammaire structurale).

Ouvrages proposés : Ferdinand Brunot et Charles Bruneau, Précis de grammaire historique de la langue française, 4^e éd., Masson Paris 1956; A. Dauzat, Histoire de la langue française, Paris 1930; W. v. Wartburg, Evolution et structure de la langue française, 3^e éd., Francke Berne 1946; J. Anglade, Grammaire élémentaire de l'ancien

français, 3^e éd., Paris 1926; A. G. Haudricourt et A. G. Juilland, *Essai pour une histoire structurale du phonétisme français*, Klincksieck, Paris 1949; Paul Imbs, *Les propositions temporelles en ancien français*, Strasbourg-Paris 1956.

c) **Dialectologie et géographie linguistique du domaine français** (particulièrement de la Wallonie et de la Lorraine).

Classification et critères essentiels (anciens et modernes) des parlers de langue d'oïl — méthodes et résultats de l'enquête dialectale en France — l'Atlas Linguistique de la France — le problème des frontières dialectales à l'intérieur du domaine français — origine, histoire et fonction de la frontière linguistique franco-germanique (de la Manche aux Vosges) — sociologie linguistique.

Problèmes saillants de la dialectologie wallonne — l'Atlas linguistique de la Wallonie — échanges linguistiques en Ardenne et en Lorraine.

Ouvrages proposés : Sever Pop, La Dialectologie, tome I, Introduction et Chapitre A « Le Français » (p. I-LV, 1-155) Louvain 1950; J. Gillieron et M. Roques, Études de géographie linguistique d'après l'Atlas linguistique de la France, Paris 1912; A. Dauzat, Essais de géographie linguistique, 2 vol., Paris 1921-28; K. Jaberg, Aspects géographiques du langage, Droz Paris 1936; Ch. Bruneau, Enquête linguistique sur les patois d'Ardenné, 2 vol., Champion Paris 1914-26; E. Legros, La frontière des dialectes romans en Belgique, Vaillant-Carmann, Liège 1948; Louis Remacle, Le problème de l'ancien wallon, Liège 1948.

Remarque générale :

Quelle que soit la matière choisie, le candidat devra faire preuve d'une connaissance approfondie de l'ancien français et du moyen français acquise par l'étude d'un certain nombre d'auteurs importants. Le jury choisira le texte de l'analyse écrite dans l'une des œuvres suivantes : *La Chanson de Saint Alexis; Marie de France, Chievrefueil; Chrétien de Troyes, Yvain; Aucassin et Nicolette; Roman de Renart, Branche II 843-1024 (Le renard et le corbeau); Charles d'Orléans (ballades, chansons, plaintes, caroles et rondeaux édités par la Bibliothèque de la Pléiade dans « Poètes et Romanciers du Moyen Âge »); Villon, Le (grand) Testament.* (Cette liste n'est établie qu'à titre d'exemple; le jury pourrait aussi bien se laisser guider par les études effectives du candidat, dont feront foi son livret d'étudiant et ses certificats — ce qui serait évidemment la solution idéale.) *En aucun cas l'examen ne portera expressément sur les « ouvrages proposés », mais sur les matières et les problèmes circonscrits dans ces ouvrages : le candidat témoignera des connaissances afférentes qu'il aura acquises à l'université indépendamment des « ouvrages proposés ».*

II. — Examen plus sommaire.

a) Épreuves de l'orientation littéraire

1) Analyse et commentaire d'un texte tiré d'un auteur français — Épreuve analogue à celle de l'examen approfondi de l'orientation littéraire (v. en haut sub I,b/3) — ancien libellé

2) Examen approfondi sur les auteurs suivants :

- a) Racine, *Phèdre*
- b) Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*
- c) Chénier, *Idylles-Iambes*
- d) Camus, *La Peste*

Cette matière fait partie de l'épreuve écrite et de l'épreuve orale (= ancien libellé)

b) Épreuves de l'orientation linguistique

1) Traduction en français moderne et commentaire linguistique et littéraire d'un texte tiré de la **Chanson de Roland**. Mêmes remarques que pour l'examen approfondi de l'orientation linguistique (v. en haut sub I, c/)

2) Examen approfondi sur la matière des ouvrages suivants :

a) W. v. Wartburg, *Évolution et structure de la langue française*, Francke Berne (dernière éd.)

b) Ch. Bally, *Le langage et la vie*, 3^e éd., Genève-Lille 1952.

ALLEMAND (= D).

I. — Examen approfondi

a) Épreuves communes aux deux orientations

1) Rédaction allemande (à l'épreuve écrite) — analogue à la rédaction française sub C I, a/1

2) La phonétique de l'allemand moderne — analogue à C I, a/2

b) Épreuves réservées à l'orientation littéraire

3) Analyse et commentaire d'un texte tiré d'un auteur allemand postérieur à 1500 (à partir de Luther, Fischart et la poésie baroque) — épreuve écrite analogue à C I, b/3

4) Examen approfondi sur les auteurs suivants (épreuve orale):

a) Gœthes « *Götz von Berlichingen* » und « *Die Leiden des jungen Werther* » als höchster künstlerischer Ausdruck des Sturms und Drangs

b) Rilke, *Sonette an Orpheus*

c) Werner Bergengruen, *Der Großtyrann und das Gericht* (Nymphenburger Verlagsbuchhandlung 1949)

d) une œuvre de critique littéraire, p. ex.: Friedrich Schiller, *Über naive und sentimentalische Dichtung*; Friedrich Schlegel, *Gespräch über Poesie*; Thomas Mann, *Adel des Geistes*; Wolfgang Kayser, *Entstehung und Krise des modernen Romans*, Metzlersche Verlagsbuchhandlung Stuttgart 1955; Willi Flemming, *Epik und Dramatik — Versuch ihrer Wesensdeutung*, Francke Bern 1955; Johannes Pfeiffer, *Was haben wir an einem Gedicht ?*, Wittig Hamburg 1955 etc. (le point d, arrêté seulement par les soins des spécialistes de l'orientation littéraire, remplacera l'ancien point 4: Traduction et commentaire d'un passage de « *Der Nibelungen Not* »)

c) Épreuves réservées à l'orientation linguistique

3) Analyse et commentaire linguistique et littéraire d'un texte antérieur à 1500 (épreuve écrite analogue à C I, c/3)

4) Examen approfondi sur l'une des matières suivantes, au choix du candidat (épreuve orale):

a) Linguistique germanique et linguistique générale

Classification des langues germaniques — relations existant entre les idiomes nordiques, ostiques et westiques (nord-, ost-, westgermanisch) — migration et interpénétration des idiomes germaniques — la première et la seconde mutation consonantique (Lautverschiebung)

— connaissance théorique d'une des langues suivantes : gothique, vieux-saxon, néerlandais.

Histoire de la linguistique — origine du langage — fonctions du langage — évolution du langage — philosophie du langage.

Ouvrages proposés : Friedrich Stroh, *Handbuch der germanischen Philologie*, Berlin 1952; Ernst Schwarz, *Germanische Stammeskunde*, Heidelberg 1955; Ernst Schwarz, *Goten, Nordgermanen, Angelsachsen*, München/Bern 1951; Friedrich Maurer, *Nordgermanen und Alemannen*, 3^e éd., München/1952; Otto Jespersen, *Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung*, Heidelberg 1925; Leo Weisgerber, *Von den Kräften der deutschen Sprache*, 4 vol., Schwann Düsseldorf 1949/50; Hans Krahe, *Laut- und Formenlehre des Gotischen, zugleich eine Einführung in die germanische Sprachwissenschaft*, Heidelberg 1948, complété par Richard von Kienle, *Gotische Texte*, Heidelberg 1948; Ferdinand Holthausen, *Altsächsisches Elementarbuch*, Heidelberg 1921; M. Schönfeld, *Historische Grammatica van het Nederlands*, Zutphen (derrn. éd.)

b) Histoire de la langue allemande

Histoire des phonèmes allemands (althochdeutsch, mittelhochdeutsch, neuhochdeutsch) — sémasiologie et onomasiologie historique de l'allemand — origines et évolution du vocabulaire allemand (étude approfondie du legs roman) — histoire des formes et des fonctions — histoire de la phrase allemande.

Histoire de la linguistique allemande — les principaux courants de la recherche linguistique (Grimm, Rask — Lachmann, Bopp, Schmeller, Sievers — Junggrammatiker — Wenker et Wrede — tendances modernes).

Ouvrages proposés : W. Braune/W. Mitzka, *Althochdeutsche Grammatik*, 9^e éd., Niemeyer Tübingen; H. Paul/W. Mitzka, *Mittelhochdeutsche Grammatik*, 16^e éd., Niemeyer Halle; H. Paul, *Deutsche Grammatik*, 5 vol., Niemeyer Halle 1916/20 (à défaut : H. Stolte, *Kurze deutsche Grammatik auf Grund der 5bändigen Grammatik von H. Paul eingerichtet*, 2^e éd., Jena 1951); Adolf Bach, *Geschichte der deutschen Sprache*, 4^e éd., Heidelberg 1949; Hugo Moser, *Deutsche Sprachgeschichte*, 2^e éd., Schwab Stuttgart 1955; Th. Frings, *Germania Romana*, Halle 1932.

c) Dialectologie et géographie linguistique du domaine allemand (particulièrement du domaine appelé « westmitteldeutsch »)

Classification et critères essentiels (anciens et modernes) des parlers des domaines bas-allemand et haut-allemand (nieder-, mittel-, oberdeutsch) — débuts et évolution des grammaires locales (Ortsgrammatiken) — l'atlas linguistique allemand et ses résultats — provinces et courants culturels (Kulturprovinzen, Kulturströmungen) — la tribu, le territoire, l'échange régional et sociologique — la frontière linguistique franco-allemande — l'atlas onomasiologique allemand (Deutscher Wortatlas).

Problèmes saillants de la dialectologie rhénane et luxembourgeoise — les entreprises dialectologiques de la région : Rheinisches Wörterbuch, Atlas linguistique de l'Alsace.

Ouvrages proposés : Sever Pop, *La Dialectologie*, vol. II Chap. A « Langues germaniques - Allemagne, Suisse, Luxembourg, Belgique, Pays-Bas », p. 737-833, Louvain 1950; Adolf Bach, *Deutsche Mundartforschung*, 2^e éd., Heidelberg 1950; Bernhard Martin, *Die deutschen Mundarten*, Leipzig 1939; Walther Mitzka, *Deutsche Mundarten*, Hei-

delberg 1943; Walther Mitzka, *Handbuch zum deutschen Sprachatlas*, Marburg 1952; Walter Henzen, *Schriftsprache und Mundarten*, 2^e éd., Francke Berne 1954; H. Aubin/Th. Frings/J. Müller, *Kulturströmungen und Kulturprovinzen in den Rheinlanden*, Bonn 1926; Kurt Wagner, *Deutsche Sprachlandschaften*, Marburg 1927; Ernest Beyer, *A la limite des dialectes alsaciens*, Strasbourg/Paris 1957.

Remarque générale :

cf. C I, fin

Le jury choisira le texte de l'analyse écrite parmi les ouvrages suivants : Hartmann von Aue, *Erec, Iwein* (extraits accompagnés des textes correspondants de Chrétien de Troyes, avec introduction, notes, glossaire éd. par Jean Fourquet, Aubier Paris); Wolfram von Eschenbach, *Parzival; Liebeslyrik der deutschen Frühe* (éd. par H. Brinkmann, Schwann Düsseldorf 1952); Pfaffe Lamprecht, *Alexander* (éd. par Karl Kinzel, Halle 1884); Bruder Hermanns *Leben der Gräfin Jolande von Vianden* (éd. John Meier, Breslau 1889); *Das mhd. Gedicht vom Fuchs Reinhart* (éd. Baesecke/Schröbler, Halle 1952) (même restriction que pour C I, fin).

II. — Examen plus sommaire.

a) Épreuve de l'orientation littéraire

1) Analyse et commentaire d'un texte tiré d'un auteur allemand —

Épreuve analogue à celle de l'examen approfondi de l'orientation littéraire (v. en haut sub D I, b/3)

2) Examen approfondi sur les auteurs suivants :

a) *Die Lyrik Eduard Mörikes*

b) *Das Problem des Künstlertums bei Thomas Mann, auf Grund der Novellen «Tonio Kröger und «Der Tod in Venedig», sowie des Romans «Die Buddenbrooks».*

Cette matière fait partie de l'épreuve écrite et de l'épreuve orale.

b) Épreuves de l'orientation linguistique

1) Traduction en allemand moderne et commentaire linguistique et littéraire d'un texte tiré du *Nibelungenlied*. Mêmes remarques que pour l'examen approfondi de l'orientation linguistique (v. en haut sub D I, c/3)

2) Examen approfondi sur la matière des ouvrages suivants :

a) Leo Weisgerber, *Vom Weltbild der deutschen Sprache* (1. *Halbband : Die inhaltbezogene Grammatik*, 2. *Halbband : Die sprachliche Erschließung der Welt*) 2. erweiterte Aufl., Schwann Düsseldorf 1953/54.

b) Hugo Moser, *Deutsche Sprachgeschichte*, 2^e éd., Schwab Stuttgart 1955.

*

Voilà, je suppose, une base assez précise pour nos discussions futures. Le prestige de notre enseignement supérieur (tel qu'il se résume dans les programmes de nos Cours Supérieurs

et de nos examens des grades) exige impérieusement que nous les engagions dès aujourd'hui — et qu'elles soient brèves, surtout. Nulle part dans le monde, l'enseignement académique de la philologie ne prétend puiser sa moelle exclusivement dans les « belles lettres » : ce n'est que la langue qui permet la littérature.

Par surcroît l'acquisition de la langue est le problème central de tout notre enseignement — c'est l'un des aspects tragiques de notre nationalité : continuerons-nous indéfiniment de ne pas nous en émouvoir ?

ROBERT BRUCH

Une section sans III^e langue?

Voilà plusieurs années déjà que je me pose cette question que beaucoup sans doute considèrent plutôt comme saugrenue. J'estime néanmoins qu'elle mérite d'être examinée avant d'être condamnée. En effet, avant de pouvoir trancher cette question il faut, à mon avis, considérer certains faits que les gens du métier préfèrent trop souvent ignorer ou minimiser. Des fois les faits nous crèvent les yeux, mais nous les interprétons mal, ou bien nous ne tenons pas compte des conséquences qui en résultent.

Il y a, en premier lieu, l'affluence vers l'enseignement secondaire. J'ose affirmer que nous ne sommes pas tous prêts à reconnaître que c'est un phénomène sociologique qui dépend du changement de la structure économique et technique de notre civilisation et non du bon vouloir des autorités scolaires et autres.

Le deuxième fait — il découle du premier — que nous devons prendre en considération c'est la nécessité de l'instruction, de la culture générale. Nous nous en rendons compte, mais je crains que nous ne nous refusions à en accepter toutes les conséquences. D'une part, l'instruction, les certificats, les diplômes sont requis pour la majorité des emplois. D'autre part, il est évident que sans instruction, sans culture générale, personne ne peut prendre une part active à la vie politique, sociale, culturelle de son pays. Enfin et surtout l'instruction est la seule arme à la disposition du citoyen contre l'emprise de la publicité et de la propagande.

Le troisième fait que nous sommes trop portés à minimiser est plus complexe. Il s'agit des conséquences linguistiques de la situation géographique de notre pays. Tout Luxembourgeois est obligé d'apprendre l'allemand et le français dès l'école primaire. Ce sont deux langues qui ne peuvent pas être considérées comme des langues maternelles. De plus, tous les élèves admis à l'école secondaire sont obligés d'apprendre une III^e langue dès la I^{re} année du lycée. Or, le nombre ahurissant des échecs dans les classes inférieures du lycée semble indiquer que pour une forte proportion de nos élèves l'étude d'une III^e langue constitue une surcharge de nature particulière. Il est à mon avis manifeste que la charge linguistique est trop forte;

beaucoup de nos élèves sont incapables de suivre le cours d'une III^e langue avec profit, parce qu'ils n'ont pas la capacité de s'exprimer par écrit dans cette III^e langue.

N'oublions pas cependant que ces élèves avaient réussi un tour de force, quand ils passaient leur examen d'admission. A l'âge de 12 ou de 13 ans ils possédaient assez bien le français pour pouvoir écrire une dictée et une reproduction. Je suis convaincu que très peu de bacheliers, français, allemands ou anglosaxons, âgés de 17 ou de 18 ans sauraient faire ces exercices aussi convenablement dans la I^{re} langue étrangère qu'ils étudient au lycée.

Quel sort réservons-nous à ces élèves « médiocrement doués » pour les langues? Nous les ajournons, nous les refusons, nous les écartons, nous les refoulons vers l'enseignement professionnel. Ce qui n'est pas raisonnable du tout. Car si, à l'âge de 12 ou de 13 ans, un élève n'est pas capable d'apprendre convenablement une III^e langue, cela ne prouve aucunement qu'il soit doué pour un métier manuel.

Ne perdons pas de vue, du reste, que le bilinguisme que nous pratiquons dès l'école primaire peut avoir des effets néfastes. Dans un article intitulé « Bilingualism » paru dans la revue « English Language Teaching », Volume XII, Number 3, April-June 1958, un expert anglais, Michael West, énumère les principaux inconvénients du bilinguisme. « Le bilinguisme », dit-il, « entrave le développement d'une littérature nationale, surmène les enfants moins doués et élimine les enfants peu doués pour les langues. »

« The third disadvantage is the elimination from higher studies of the gifted pupil who lacks language-learning ability. This happens to some extent in the monolingual country where all students are required to pass an examination in Latin or some other foreign language in order to be admitted into the University. Had Newton been unable to learn Latin, he might have remained a farm labourer or a mechanic. »

Quiconque lit ces lignes doit se demander quelle est la proportion de bons élèves peu doués pour les langues, éliminés dans nos lycées où l'on enseigne non seulement une II^e, mais même une III^e et une IV^e langue. Elles devraient de plus attirer l'attention du public sur le fait que l'intelligence de ces élèves médiocrement doués pour les langues fait partie du capital intellectuel de notre peuple et qu'il importe de le mettre en valeur sans écarter ces élèves du secondaire, sans les astreindre au même régime de langues.

C'est après avoir rappelé ces faits que nous sommes trop enclins à minimiser ou à ignorer que je voudrais poser quelques questions indiscrètes.

Est-ce que nous tenons compte des lois spécifiques auxquelles est soumise l'acquisition des langues étrangères?

Est-ce que nous avons raison de penser que la capacité d'apprendre simultanément *trois* ou *quatre* langues étrangères est vraiment l'unique critère de l'intelligence?

Est-ce que nous tenons suffisamment compte des données de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de la psychométrie, de la pédagogie expérimentale?

Est-ce que nous accordons la moindre attention au problème de la réussite scolaire? Que faisons-nous pour réduire le pourcentage ahurissant des échecs?

Est-il opportun, est-il équitable de refouler tous les élèves qui ont échoué en section latine ou en section moderne vers l'enseignement professionnel?

Que faisons-nous pour remédier à la discontinuité, au décalage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire?

C'est après avoir essayé de répondre à ces questions que je suis arrivé à la conclusion que vous devinez. Je maintiens que le secondaire doit être prêt non seulement à *accueillir*, mais surtout à *former* une plus grande variété d'élèves. Il doit pourvoir et aux besoins des élites et au besoin des cadres des classes moyennes et inférieures. Il doit être plus compréhensif et pour atteindre ce but il importe de créer une école secondaire ou du moins une section sans III^e langue. La création d'une école ou d'une section pareille s'impose d'autant plus impérieusement que l'on envisage la création d'une classe d'orientation. Si l'on accepte le principe de l'orientation et celui de la démocratisation, il est évident qu'il ne suffit pas de prévoir seulement deux issues (section latine, section moderne), cela équivaldrait à la réduction à l'absurde de l'orientation.

On me dira qu'une réorganisation, une réforme pareille du secondaire n'est envisagée dans aucun pays. Permettez-moi de citer un extrait tiré d'un article d'un pédagogue suisse paru dans la Revue internationale de pédagogie, Volume III, N^o 3 de l'année 1957, p. 322 à 335. Voici ce que l'auteur, Joseph Ostermayer, dit au sujet des tendances à la réforme scolaire dans son article « Das schweizerische Schulwesen: Werkkräfte, Aufbau und Reformtendenzen »:

« Die Reformtendenzen berühren sich auch mit ausländischen Bestrebungen, vor allem mit den deutschen und franzö-

sischen. Gemeinsam ist der Wille, die neuen Ergebnisse der Jugendpsychologie und der experimentellen Pädagogik zu berücksichtigen, *besonders durch bessere Anpassung der Unterrichtspläne an Eigenart und Entwicklung des Kindes*, vermehrte Individualisierung und Pflege der Gemeinschaft. Förderung der Eigentätigkeit sowie Vertiefung des Stoffes und Beschränkung auf das Wesentliche. *Daraus ergeben sich konkret die Erörterung eines maturitätsfreien Mittelschultypus*, die Forderung nach Senken der Klassenbestände sowie nach Vereinfachung der Stoffpläne auf Grundpläne (mit Minimalforderungen)... »

Quelle serait l'organisation de cette école secondaire de cette section sans III^e langue? Quelle sera la durée des études? Quelles seront les matières enseignées?

Voilà 3 questions auxquelles il est difficile de répondre dans le cadre de cette esquisse, mais je voudrais quand même commencer par définir le but de cette section de ce type d'école. Elle devrait permettre aux élèves d'acquérir une solide formation générale qui leur ouvrira l'accès aux carrières administratives du secteur public et du secteur privé. La durée serait de 6 années; elle serait divisée en un degré inférieur de 3 années et un degré supérieur de 3 années.

Je sais bien qu'on trouvera à redire à cette proposition et tout en laissant aux critiques le soin de faire valoir leurs objections je voudrais énumérer quelques avantages d'une pareille réorganisation.

Elle permettrait de mieux tenir compte, pour les élèves de cette section, de cette école sans III^e langue dans la division inférieure, des lois spécifiques auxquelles est soumise l'acquisition des langues étrangères.

Elle permettrait une orientation plus rationnelle et plus équitable.

Elle remédierait au surmenage des élèves moins doués pour les langues.

Elles obvierait au surpeuplement des sections latines et modernes.

Elle réduirait le pourcentage des échecs.

Elle offrirait une issue, une possibilité aux élèves, beaucoup trop nombreux chez nous, qui, retenus et écartés en VII^e, VI^e et V^e, ne peuvent trouver au Luxembourg la formation qui leur convienne. Dans les pays qui nous entourent il y a des établissements où de pareils élèves peuvent continuer et terminer leurs études, il y en a même au Luxembourg, mais seulement pour les jeunes filles. Nos jeunes gens qui ne réussissent pas

à emmagasiner une ration quadrilingue de vocables, de règles, de listes d'exceptions, sont condamnés à aller à l'étranger pour compléter leur éducation — s'ils en ont les moyens.

Avons-nous le droit de nous plaindre de l'apathie, de la désorientation, du déséquilibre de ces jeunes que nous abandonnons à leur sort sans avoir libéré, développé leurs esprits?

Avons-nous le droit de les abandonner? Non? Alors la création d'une école secondaire sans III^e langue ou du moins d'une section sans III^e langue s'impose.

THÉODORE SCHRÖEDER

Serait-il possible d'enrichir l'enseignement donné dans la section langues modernes, ordre ménager, des lycées de jeunes filles?

Suivant l'usage, nous appelons ce domaine de l'enseignement pour jeunes filles simplement « section moderne », alors que l'appellation officielle comprend sous ce nom deux catégories d'enseignement différentes: une section moderne d'ordre commercial et une section moderne d'ordre ménager, et c'est cette dernière qui nous intéresse. Je me tiendrai à la dénomination usuelle qui a l'avantage d'être brève et familière. En admettant, d'un côté, que les programmes des sections latine et commerciale, plus chargés, soient complets, en supposant, au contraire, que le programme de la section moderne puisse être complété d'une façon avantageuse pour les élèves, la question se pose de savoir comment on enrichira l'enseignement de la troisième section.

Il nous faut relever une donnée fondamentale assez importante: les élèves de la section moderne sont ou bien moins doués que leurs camarades des deux autres classes, ou bien plus indolentes, rétives à l'effort, puisque, après l'examen de passage, elles ont pris la décision de n'apprendre ni le latin ni les branches commerciales. Et l'on sait que les branches ménagères, sociales et artistiques, dont parle le Programme de l'enseignement secondaire, n'imposent pas de lourdes tâches aux élèves de la section moderne ou ménagère. En ce qui concerne les langues, les mathématiques, l'histoire et les sciences naturelles, le niveau de la section moderne est en général plus bas que celui des sections latine et commerciale. Si enfin on veut croire que la section moderne forme des femmes cultivées qui seront plus tard de bonnes mères de famille ou maîtresses de maison, on se trompe beaucoup, car, de l'aveu de la plupart des professeurs et des élèves elles-mêmes, la section moderne est un terrain où se cultive surtout la paresse, et où les bonnes dispositions s'émeussent faute d'être stimulées.

*

Certains professeurs répètent volontiers qu'à l'école, on apprend aux élèves à dominer la vie, à faire une belle carrière. Comme, plus tard, il faudra gagner de l'argent, on étudie les langues et les sciences, et ces études permettront aux étudiants de s'imposer au monde, de parvenir aux honneurs et à la richesse, après s'être faits ingénieurs, avocats, commerçants, médecins ou fonctionnaires. Les élèves de notre section moderne souvent ne songent pas à choisir une profession; elles n'auront pas besoin de s'imposer, mais seulement de se défendre contre les dangers de la vie moderne. La section moderne devrait donner aux élèves une formation telle qu'elle leur apprendrait à ne pas se laisser éblouir et déconcerter par la technique et les tentations nombreuses de la facilité qui caractérisent notre train de vie. Souvent l'ignorance est la pire ennemie de l'homme. En expliquant aux lycéennes les « mystères » de certaine technique, de certaine science, l'école leur permettrait d'estimer le cinéma et les voitures de course à leur juste valeur, de se dominer peut-être au moment d'entendre de ces nouvelles concernant les maladies, la guerre, la mort collective, qui nous atteignent tous les jours comme autant de chocs destinés à miner notre résistance morale.

Dans nos pays, nous entendons beaucoup de discours sur l'individualisme européen et la dignité de la personne humaine, mais nous ne voulons pas nous rendre compte que cette personnalité, dont nous sommes si fiers, va se décomposer toujours davantage, au fur et à mesure qu'elle s'abandonne de plus en plus aux divertissements mécaniques. Selon un slogan allemand, il faut aller au cinéma pour passer une heure agréable. Nous avons tous à ce point l'habitude d'avoir des plaisirs tout faits, qui ne demandent aucun effort préalable! Et nous avons tous les mêmes distractions! La personnalité s'effrite et se dissout, parce que l'homme ne se concentre plus; elle s'évanouit dans une sorte de conscience collective qui se manifeste aux spectacles de boxe et aux courses d'automobiles. Peut-être serait-il plus juste de parler d'une inconscience collective — et dire qu'en première, on lit et explique le Discours de la Méthode!

*

Passons aux remèdes. Si je propose d'augmenter les connaissances des élèves, on me dira qu'il ne faut pas « surcharger » le programme et que, avant tout, il ne peut être question de donner à ces jeunes filles une formation technique de spécialiste. Mais entre l'ignorance et la connaissance exhaustive, il y a au moins une troisième possibilité, celle de la

compréhension générale, ou de la vulgarisation scientifique, et c'est à cette connaissance que je pense en demandant qu'on explique aux élèves de la section moderne le fonctionnement de certaines machines, de certains appareils, qu'elles sont ou seront appelées à manier. D'ordinaire, une ménagère sait qu'il faut appuyer sur tel bouton, pousser tel autre bouton, et la machine se mettra en marche, tandis que l'être humain qui la tient en main ou qui se tient devant elle, ne sait pas du tout ce qui se passe exactement; pour la femme, ce processus mystérieux ressemble à un procédé magique qui l'humilie, et s'il y a un accroc, le plus souvent elle ne saura que faire. Cette attitude naïve est mauvaise et dangereuse, et il serait bon que le professeur de physique expliquât, en quelques leçons supplémentaires, l'aspirateur, le fer à repasser, le frigidaire, la lessiveuse, le chauffage central, le téléphone, l'appareil photographique, l'automobile, la T. S. F., la télévision ... et j'oublie sans doute beaucoup de ces manifestations de la technique qui occupent une place importante dans notre vie. Le cours de physique des classes supérieures est consacré surtout à la théorie, alors que le petit cours complémentaire serait pratique et se ferait au moyen d'appareils qu'on démontrerait et reconstruirait ensuite devant les élèves. Ces dernières se rendent à la clinique pour leur cours de puériculture: elles iraient tout aussi bien dans un garage pour se faire montrer le moteur d'une voiture par un mécanicien. (Et peut-être ces explications aideraient-elles à prévenir quelques accidents de la route!)

La technique est importante, l'argent ne l'est pas moins. Il serait utile de faire connaître aux élèves tous les usages de l'argent. Au cours d'un seul semestre, le professeur de sciences commerciales pourrait communiquer aux élèves de la section moderne quelques notions élémentaires sur les chèques et les mandats, les impôts, les actions, l'achat et la vente d'un immeuble par-devant notaire, le testament, l'emprunt ou le prêt.

Puis les médecins constatent que la santé décline chez l'homme moderne, parce que, poussé par le désir de gagner beaucoup d'argent, il travaille trop et se surmène, ou bien parce qu'il ne se donne pas assez de mouvement: il est assis pour travailler, il rentre chez lui en voiture, il s'assied dans un fauteuil pour regarder un programme de télévision, il sort en voiture et se rend au cinéma où il sera encore assis durant deux ou trois heures consécutives. Ainsi les muscles s'affaiblissent et s'atrophient, tandis que les organes internes accomplissent un effort trop grand. L'homme finit par se sentir toujours fatigué et déprimé, sans même qu'il ait travaillé beaucoup ou longtemps. Dans un cours d'hygiène de trois mois, ou de six mois,

le médecin chargé du cours de puériculture, le professeur de sciences naturelles, ou le professeur d'éducation physique, pourrait avertir les élèves de ces dangers tout en leur exposant les avantages et l'importance des différents sports ou des travaux corporels, tel le jardinage, par exemple. Le professeur de chimie compléterait ces informations par un petit cours de gastronomie scientifique.

Certaines femmes ne manquent jamais d'être très impressionnées par les sensations que les journaux impriment à l'intention des intelligences fragiles. Et ces femmes consacrent un intérêt un peu exclusif aux affaires de cœur de gens qui ne méritent pas l'attention qu'on leur accorde. Pour donner à quelques futures mères de famille une appréciation saine des journaux illustrés et des revues, il suffirait peut-être d'expliquer le journalisme aux élèves de la section moderne, de lire avec elles certaines pages des « Illusions perdues » de Balzac, de les conduire dans une imprimerie, afin qu'elles puissent voir de près le travail des rédacteurs et des correcteurs, de leur offrir la possibilité d'accompagner le photographe et le reporter qui iront faire une enquête ou une interview, tout en leur recommandant de lire ensuite très attentivement le reportage dans le journal et de tirer de cette lecture les conclusions qui s'imposeront.

Ou encore, il ne serait pas mauvais d'expliquer à ces élèves le déroulement d'une campagne électorale, en partant peut-être de l'histoire romaine. Le professeur d'histoire pourrait retracer l'évolution des partis politiques, tandis qu'on demanderait au professeur de géographie d'enseigner sa science du point de vue du tourisme, ou d'insister sur la situation économique des pays, de faire en quelque sorte une géographie de la faim, de l'analphabétisme ou de certaines maladies contagieuses, car les élèves doivent connaître le monde dans lequel elles vivent. Il est toujours intolérable qu'un être humain vive dans l'atmosphère bornée d'un milieu unique, et il faut que les élèves soient conscientes des liaisons qui existent entre les pays, les races, les événements et les phénomènes de la nature.

*

La connaissance que nous avons de la technique, nous permet de nous défendre contre ses dangers, mais nous nous défendons aussi en cultivant ce qui se trouve à l'opposé de la science utilitaire, c'est-à-dire les arts ou sciences de l'esprit. Pour réagir contre le manque d'instruction des savants et des techniciens, on oblige, à Berlin, les étudiants de l'Université

Technique à suivre des cours de littérature et d'histoire, et tous les futurs ingénieurs doivent passer des examens en ces branches. Ils font ces études supplémentaires tout en fréquentant leurs cours réguliers de mathématiques et de physique, ce qui leur demande beaucoup de temps, tandis que pour nos élèves de la section moderne, il serait sans doute plus facile d'enrichir leurs connaissances littéraires, il y suffirait d'un peu de bonne volonté de leur part...

Toujours à Berlin, j'ai entendu dire que le fait qu'on n'écrit plus beaucoup de journaux intimes, est encore une expression de notre indolence spirituelle. On est trop paresseux, trop indifférent aussi, pour vouloir se rendre compte de ce que l'on fait, et on n'a plus besoin de noter ses souvenirs puisqu'on a pris des photos en voyage. De même, aujourd'hui on envoie des cartes postales, au lieu d'écrire de longues lettres à ses parents et amis, comme on faisait jadis. Autrefois encore, un journaliste décrivait de son mieux le jeu d'un comédien, de nos jours il insère une photographie de la pièce dans son compte rendu. Cependant, ces notes, ces descriptions, ces lettres non seulement étaient intéressantes pour leurs destinataires, mais encore fort utiles pour l'auteur qui se dégourdissait l'esprit grâce à cet entraînement régulier, et en s'obligeant à communiquer, d'une façon claire et précise, ses impressions et pensées à autrui. Voilà pourquoi on pourrait essayer d'introduire dans notre section moderne un cours de littérature active, puis aussi de théâtre actif, d'arts plastiques actifs, de musique active, voire peut-être de cinéma actif. Sous la direction d'un professeur, les élèves écriraient leur propre journal, ou celui d'un ou de plusieurs personnages imaginaires; elles inventeraient une correspondance entre divers personnages, ou bien elles s'essayeraient à différents genres de poésie, au madrigal, au sonnet, à la ballade, enfin à tout ce que l'on voudra, et si le résultat était mauvais, elles comprendraient au moins combien le talent des vrais poètes est digne d'estime, et ce serait déjà beaucoup. Ensuite il serait aussi possible d'écrire, ou de traduire d'une langue dans une autre, quelques scènes de théâtre et de les monter, de les interpréter en classe. Selon le « génie » propre à chaque classe, on ferait de la littérature, du théâtre, de la musique de chambre, du dessin ou de la photographie...

D'autre part, on peut permettre aux élèves de la section moderne d'apprendre l'italien, l'espagnol, le néerlandais ou le russe. Ou l'on peut revenir à l'étude des auteurs grecs auxquels on ajouterait les auteurs latins. Le médecin des usines Osram, de Berlin, nous a dit que la meilleure défense contre la technique agressive était et serait toujours l'humanisme classique!

Et pourquoi nous bornerions-nous toujours à l'étude exclusive des littératures française, allemande et anglaise? L'Espagne, le Portugal, l'Italie, la Russie, la Grèce moderne, les pays scandinaves ont produit tant de grands écrivains qu'il serait bon de présenter aux élèves. Citons Cervantes, Lope de Vega, Lorca, Camoëns, Dante, Leopardi, Pirandello, Lermontov, Pouchkine, Gogol, Laxness, Hamsun, Strindberg, Kazantzakis... Et les littératures orientales: arabe, chinoise, hindoue... Enfin on pourrait donner à ces élèves quelques leçons de philosophie, de cette philosophie qui est à la portée de tout le monde et qui n'est peut-être pas la plus mauvaise. Ou on les introduirait à l'histoire des religions, et pour tout dire, si vraiment on veut enrichir l'enseignement de la section moderne, on n'a que l'embarras du choix!

*

Toutes les innovations que nous avons suggérées ci-dessus, peuvent s'effectuer dans les limites de l'horaire normal. Il suffirait de confier aux professeurs de physique, de chimie, de sciences commerciales, de doctrine chrétienne, de dessin, de langues ou d'histoire, un cours supplémentaire d'une leçon hebdomadaire pendant un semestre, ou deux ou trois, selon l'importance du sujet. Un cours de politesse ou de maintien ne saurait être inutile à une future maîtresse de maison qui devra recevoir des hôtes et élever des enfants. Ou encore une introduction à la médecine, concernant les premiers soins à donner aux malades et aux blessés...

Il existe aussi d'autres moyens de donner aux élèves une conception plus large de la vie. Ces moyens sortent un peu du cadre de l'école, sans toutefois lui être étrangers. Voici deux ou trois exemples.

Dans l'Allemagne orientale, les autorités obligent, pour des raisons politiques, les élèves et les étudiants de toutes les écoles et de toutes les facultés à faire des stages dans les exploitations agricoles ou industrielles. Or, si la contrainte exercée sur la jeunesse est condamnable, l'idée elle-même n'est pas mauvaise, et il est quelquefois bon, pour des raisons purement humaines, qu'un adolescent connaisse par une expérience personnelle, par un contact quotidien, un milieu autre que le sien. Et l'on pourrait peut-être faire arranger, pour quelques élèves ou pour tout un groupe d'élèves, un séjour dans une usine, comme par exemple les usines Osram de Berlin, dans lesquelles on emploie surtout des ouvrières pour la fabrication des ampoules électriques, ou dans une ferme, une laiterie, un jardin zoologique, un cirque... Ne trouve-t-on pas des élèves qui prennent d'elles-

mêmes une initiative semblable et qui accompagnent, au service de la Croix-Rouge, des enfants malades à la plage belge ou dans les montagnes suisses?

Dans le domaine culturel, il serait beau d'obtenir pour une de nos élèves la permission d'accompagner une compagnie de comédiens en tournée. L'on sait que Jean Vilar, dans les voyages du Théâtre National Populaire, emmène souvent un jeune étudiant qui est tenu d'écrire le carnet de route de la troupe, en échange de quoi le théâtre, ou le Ministère de l'Education Nationale, lui paie ses frais de déplacement. Puis on pourrait organiser un séjour d'études dans une ville de festival comme Bayreuth, Salzbourg, Avignon ou Stratford. En Avignon et à Stratford, il y a, outre les spectacles presque quotidiens, dans l'atmosphère enchanteresse d'une ville historique, des conférences dans la matinée, des rencontres avec les comédiens, les metteurs en scène, les décorateurs et les compositeurs, des lectures de poésies ou de pièces de théâtre, et tout cela se passe dans un cadre naturel fort beau, dans une ambiance exaltante de fête.

Les élèves de la section moderne semblent appelées à jouir tout spécialement de ces avantages, puisque leurs camarades n'ont pas toujours le temps de se livrer à des activités périscolaires. En somme, il faudra arracher ces lycéennes à leur sommeil de Belles au Bois Dormant, et puisque la chose paraît faisable, que ne commencerait-on pas le plus tôt possible à risquer quelques innovations au moins?

ROSEMARIE KIEFFER

Les compositions de fin de trimestre.

Les 25 jours qui précèdent Noël, Pâques et les grandes vacances sont des jours qui ont leur caractère à eux. Les compositions alors se suivent et ne se ressemblent pas et en même temps les cours vont leur train comme auparavant ou presque. Aux 30 leçons de classe hebdomadaires, aux préparations quotidiennes normales s'ajoute le dur et épuisant travail des compositions. Tâche écrasante, tâche dont le caractère herculéen rend mauvais service aux compositions aussi bien qu'à la progression en classe où rien ne va plus. Quoi de plus naturel que le besoin de repos se fasse exigeant après la fin des compositions, après tant de rudes efforts et de veillées successives et que tous, pendant les huit derniers jours de classe, glissent doucement vers le farniente des proches vacances. Ainsi se termine chaque trimestre un temps pendant lequel les cours avancent mal ou avancent sans l'attention des élèves toujours occupés d'autre chose, de la composition qui est en marche vers eux ou de celle qui est passée, de la note qu'ils ont obtenue ou de celle qu'ils espèrent obtenir.

N'y a-t-il donc pas moyen de procéder différemment, de séparer nettement les cours et les compositions trimestrielles? Ainsi agit l'Ecole Européenne installée parmi nous et organisée par les plus sages pédagogues de six pays. La solution qu'elle offre est simple et rationnelle: quand les compositions commencent, les cours cessent. Pourquoi ne l'adopterions-nous pas? Ce qui est bon pour l'Europe, ne le serait-il pas pour le Luxembourg?

Voici, pour préciser les idées, une proposition chiffrée: les cours se termineront 12 jours avant la fin officielle du trimestre; 9 de ces jours seront consacrés aux compositions fixées de façon que chaque professeur ait des copies à corriger dès le début, le 10^e sera libre pour les élèves, non pour les correcteurs, les 11^e et 12^e seront des jours de correction, puis le congé commencera sans autre transition. Les élèves ne traîneront plus leur fatigue pendant trois à quatre semaines, ils prendront des habitudes qui leur seront utiles aux futurs examens, les fins de trimestre mal employés disparaîtront. Et personne ne pourra reprocher aux professeurs ou aux élèves de s'être procuré des vacances supplémentaires, puisque les uns

prépareront et feront leurs compositions que les autres surveilleront et corrigeront.

Si cette réglementation avait existé, comment les choses se seraient-elles donc passées aux abords de Noël 1958? Nos lycées ont été en vacances à partir du 24 décembre. Les compositions auraient donc, selon notre proposition, dû commencer le vendredi, 12. Celles de la VII^e et de la I^{re} lat. par exemple — je choisis une classe initiale et une classe terminale — auraient pu être réparties de la façon que voici :

Date	Classe : VII ^e	Classe : I ^{re} latine
Vendredi, 12 déc.	Histoire	Dissertation française Math. B Analyse-A+C Trig.
Samedi, 13 „	Arithmétique	Dissertation allemande Doctrine chrétienne
Lundi, 15 „	Latin	Physique
Mardi, 16 „	Doctrine chrétienne	Chimie
Mercredi, 17 „	Reproduction française Rédaction allemande	Version latine A Aut. grecs-C Math.
Jeudi, 18 „	Géographie	B Géométrie-A+C Algèbre
Vendredi, 19 „	Grammaire française	Dissertation anglaise ou version grecque
Samedi, 20 „	Sciences naturelles	Histoire
Lundi, 22 „	Correction	Correction
Mardi, 23 „		

TONY BOURG

Pour un rendez-vous de fin d'année.

Nous étions quelques centaines à assister le 12 juillet dernier au gala sportif que la LASEL offrait au stade municipal de Luxembourg pour commémorer son vingtième anniversaire. La joie que ce gala apportait à tous les participants, acteurs et spectateurs, fut grande et très particulière. Elle comportait quelques moments de pure délectation. D'entrée de jeu, nous fûmes comblés, lorsqu'aux sons de la fanfare commençaient à se dessiner la forme et la physionomie du défilé des écoles et des équipes. Défilé où la souple ordonnance ne faisait qu'accuser et mettre en valeur l'apport et l'allure de chacun, en même temps qu'elle rendait sensible la spontanéité des individus et la ferveur des groupes. A mesure que l'espace s'emplissait et que s'alignaient sur les pelouses immaculées, contenus par la netteté des traits blancs, les représentants de nos écoles et ceux des pays voisins, à mesure que s'épanouissaient ces javelles de jeunesse, on sentait, on voyait naître et circuler le frisson des fiertés, des appréhensions et des attentes identiques, communion vécue de tous, et qui, sous la caresse du soleil de juillet, donnait au stade rigoureux un frémissement de fête.

Je dirai que ces minutes d'exaltation furent le sommet psychologique de la fête et qu'elles resteront inoubliables. Je ne méconnaîtrai pas pour autant l'entrain sportif, ni les aptitudes, ni les performances dont nous avons été témoins. Seul le manque de compétence me retient d'y insister. Pour la même raison, je me bornerai à saluer simplement, mais fièrement, les nouveaux records nationaux qui ont été établis au fil des épreuves.

En revanche, la rare pureté du spectacle et de l'ambiance, l'émotion tonique qui s'en dégageait, appellent quelques réflexions que je voudrais formuler.

D'abord il est devenu manifeste à travers l'ardeur des athlètes que nos lycéens et nos lycéennes attendent et méritent de la part de leurs écoles plus d'attention, plus de présence et plus d'intérêt encore pour leurs activités sportives. Non pas de cette curiosité de politesse et de circonstance pour un phénomène marginal de la vie scolaire, mais un intérêt direct et qui soit un hommage inconditionné à une activité essentielle et de grande valeur. Aussi faut-il regretter que la LASEL, à qui l'esprit

d'entreprise ne fait pourtant pas défaut, doit attendre les occasions exceptionnelles pour oser convier les écoles et le public à une festivité de cette espèce.

Voilà longtemps pourtant qu'on est à la recherche de cérémonies susceptibles de relever et d'embellir les fins d'année moroses si souvent et si vainement déplorées. Le gala de la LASEL ouvre à cet égard une perspective merveilleuse. Si nous voulions une fête de fin d'année commune à toutes nos écoles secondaires et professionnelles, c'est-à-dire nationale et fraternelle, nous ne saurions imaginer mieux qu'un rendez-vous annuel à l'appel et en l'honneur du sport scolaire: élèves, maîtres, parents et amis réunis dans une atmosphère de détente, de joie et de confiance, où les appréciations proprement scolaires, bonnes et mauvaises, sans être abolies, ne seraient plus la loi et le critère. Cette fête, pour les uns serait la juste confirmation, pour les autres la non moins juste compensation des résultats consignés sur les bulletins.

L'entreprise poserait, certes, des problèmes d'organisation, de participation et de financement, surtout lorsqu'on envisagerait, pour affirmer son caractère national, de l'organiser alternativement dans la capitale et les villes de province intéressées. Mais quels sont les problèmes de cet ordre qui résisteraient à une volonté clairvoyante et résolue?

Il est vrai aussi qu'au long de l'année scolaire les compétitions sportives se succèdent en grand nombre. Ce n'est pas là une contre-indication, mais plutôt une invitation à couronner les efforts particuliers et isolés par un festival qui tiendrait de la compétition et de la revue, qui fût à la fois épreuve et récompense.

Ce festival, ce feu d'artifice sportif, ne ferait double emploi avec aucune autre des fêtes de toutes sortes qui se célèbrent partout à travers le pays. Son seul attrait seraient nos élèves, filles et garçons, dans des attitudes naturelles à la jeunesse, appliqués à des activités choisies et tendus par des efforts aimés. Qui offrirait mieux?

Il est même permis de penser que ce serait un retour en esprit et en acte à l'une des sources vives de l'humanisme.

ALBERT GOEDERT

A TRAVERS LES BRANCHES

A quoi bon faire du latin?

A quoi bon, en effet, perdre tant d'heures pendant tant d'années pour réussir, à la fin de première, à traduire tant bien que mal quelque passage de Tite-Live ou de Cicéron?

Les attaques contre le latin ne datent pas d'aujourd'hui. Dans cette nouvelle querelle des anciens et des modernes, le latin devait être supprimé pour favoriser l'étude des langues vivantes plus utiles et capables, au dire de leurs défenseurs, d'être des agents de culture équivalents au latin et au grec. Mais l'apparition des spoutnik semble vouloir donner le coup de grâce à l'enseignement classique: cette fois-ci, ce sont les scientifiques qui mènent l'attaque. Il faut dire que si, grâce aux satellites artificiels, le prestige de la science et des savants s'est accru, cela n'était pas inutile. Car la première grande découverte de notre temps avait été utilisée immédiatement à des fins dont personne n'a lieu d'être fier: Hiroshima, six cent mille morts, des milliers d'infirmes voués à une mort précoce. Cette fois-ci il n'y avait pas eu de dégâts; aussi l'exaltation était-elle exempte de tout remords. Mais le premier satellite était dû aux savants russes. L'U. R. S. S. semble avoir dans le domaine scientifique une avance si considérable que, du coup, il devient urgent de recruter toutes les intelligences, aux Etats-Unis comme en Europe Occidentale, pour en faire de petits savants, si possible, des techniciens, plus vraisemblablement.

Que le monde de demain ait besoin d'un plus grand nombre de techniciens, nul ne le conteste. Ce qui, par contre, devient tout à fait contestable, c'est que certains, sous couleur d'une nécessité économique, soient disposés à jeter par-dessus bord tout ce qui ne vise pas à une efficacité immédiate. La première victime désignée, c'est le latin. Mais déjà l'enseignement de la philosophie subit, lui aussi, des attaques assez vives, en France du moins. Et après tout, si l'on ne vise qu'à l'efficacité immédiate, d'autres matières pourraient disparaître du programme

sans grand dommage: l'histoire d'abord — à quoi peuvent bien servir des connaissances historiques? — et, mon Dieu, le français et l'allemand aussi. En effet, à moins d'une apocalypse nucléaire, on peut imaginer qu'en l'an 2000 on parlera dans le monde ou anglais, ou russe, ou chinois. A supposer qu'on parle encore et qu'on ne se contente pas de quelques expressions d'un « basic language » universel. Les nuances, c'est bon pour les penseurs et les poètes, des rêveurs qui ne comprennent rien à l'efficacité.

Encore reste-t-il à prouver qu'un enseignement si étroitement utilitaire donne les résultats escomptés. Tous les propagandistes d'un enseignement réduit à ce qui est immédiatement utilisable, adoptent, inconsciemment peut-être et en tout cas avec un léger retard, la doctrine pédagogique américaine selon laquelle « on apprend seulement ce que l'on apprend ». Il ne sert à rien de faire du latin si l'on veut être chimiste, ingénieur, commerçant. Il ne sert à rien de faire des mathématiques si l'on veut être médecin, magistrat, professeur de lettres. Or, c'est au moment où, en Amérique, les résultats prouvent qu'on a fait fausse route avec cette affirmation, que d'aucuns se mettent à prôner cette contre-vérité en Europe. Contre-vérité en effet, car si, en classe, le latin ne donne pas des lumières pour résoudre un problème de physique, pas plus que le raisonnement mathématique ne supplée aux ignorances linguistiques ou littéraires, il n'en va plus de même lorsque l'esprit a réussi à dominer les connaissances parcellaires qui sont celles de l'élève. L'expérience prouve que, placé devant un problème, même d'ordre pratique, l'homme qui a reçu une bonne culture générale, l'emporte à peu près régulièrement sur celui qui n'a reçu qu'une formation technique. Aussi tous ceux qui sont vraiment responsables de la formation professionnelle des jeunes, professeurs d'université et chefs d'entreprise, sont-ils unanimes à exiger avant tout cette culture générale que doit dispenser l'enseignement secondaire. Mais si le terme de culture a gardé tout son prestige, l'idée pour beaucoup n'est plus qu'un vague lieu commun, au contenu interchangeable à volonté. Je m'excuse d'avoir à répéter un truisme, mais il devient nécessaire de rappeler que la véritable culture n'est pas tant un bric-à-brac de connaissances littéraires, scientifiques ou artistiques; c'est bien plutôt une attitude de l'esprit, assoupli par un long entraînement, ouvert à tout problème qui se pose, capable de l'approfondir, d'en voir les différents aspects, d'en faire son bien ou de le rejeter. Le mérite n'en revient pas tant à la somme des connaissances qu'à des habitudes intellectuelles précises. Inculquer ces habitudes, former l'intelligence et la volonté, c'est à cela que doit, à mon avis, se

borner l'enseignement secondaire. Toutes les disciplines peuvent d'ailleurs tendre à ce but, bien que toutes ne s'y prêtent pas de la même façon.

Mais puisque tout, apparemment, doit être vu sous le seul angle de l'efficacité, il faut reconnaître que le latin est justement une des disciplines les plus propres à former un esprit. Non point, je crois, la grammaire latine et sa soi-disant rigueur; car les connaissances grammaticales exigées pour l'exercice du thème sont à la portée de tout élève, même médiocre, mais appliqué. La valeur de formation réelle du latin ne commence qu'avec la traduction des auteurs. Car il n'est guère d'exercice qui mette en branle plus complètement toutes les facultés de l'esprit et qui demande plus de méthode. Placée devant une version latine, l'intelligence globale doit dominer l'ensemble du texte. Le souci logique permet de saisir l'enchaînement des idées et l'agencement des phrases. Seule une attention sans défaut sait éviter les pièges que cachent les formes d'une langue synthétique, peu familière aux élèves. L'esprit de finesse est sollicité à son tour, car il ne suffit pas de dégager à peu près le sens d'un texte, il faut le traduire en respectant et les nuances du vocabulaire et les qualités stylistiques de l'auteur. Ainsi la faculté créatrice elle-même entre en jeu, puisqu'il s'agit de transposer un texte, en respectant et le style et le ton du modèle, d'une langue synthétique dans une langue analytique qui, en outre, à notre époque, n'a plus d'analogie avec le latin dans les idiotismes.

L'élève devra donc inventer les expressions qui, dans le français vivant et courant, répondent le mieux au modèle latin. Exercice d'autant plus salubre et plus profitable que, bien qu'il y ait invention, celle-ci est contrôlée et maintenue dans les limites précises par le texte latin, de sorte que l'élève ne peut pas s'en tirer avec des lieux communs, des clichés et des à peu près, bref tous les moyens auxquels il ne recourt que trop souvent pour élaborer ses dissertations.

On pourra m'objecter que ces résultats, on peut aussi les obtenir par l'étude des langues vivantes. C'est oublier seulement que ces langues, destinées à être parlées, on prétend les enseigner avant tout par les méthodes directes; il faut créer des sortes d'automatismes grâce auxquels l'élève « pensera » dans la langue étrangère. Voilà pourquoi la traduction, dans l'enseignement des langues vivantes, est, selon les classes, ou un moyen de vérifier les connaissances grammaticales ou un exercice de style pour lequel il reste peu de temps.

Admettons encore qu'on veuille faire des exercices méthodiques de traductions littéraires dans les langues vivantes, c'est-

à-dire des langues qui évoluent constamment. Comment nos élèves en particulier, qui n'en pratiquent aucune comme langue maternelle, ne se décourageraient-ils pas devant la difficulté d'une tâche que ceux-là seuls qui s'y exercent savent apprécier. Ce n'est pas un hasard si les bons interprètes et les bons traducteurs sont très rares, au point qu'à la C. E. C. A. tous les textes traduits de quelque importance sont soumis à nouveau à l'examen critique d'un correcteur particulièrement sagace. Comment les professeurs eux-mêmes, à moins de leur supposer une virtuosité exceptionnelle dans le maniement de deux langues, s'en tireraient-ils de cet exercice pour lequel il n'existe pas, comme pour le latin, la somme de renseignements de toutes sortes, accumulés par des siècles de travaux et de recherches et où le latiniste consciencieux ira butiner avec un profit certain?

Si donc l'enseignement secondaire veut continuer, comme par le passé, à former des esprits plutôt qu'à fabriquer des petits robots en série, le temps « perdu à faire du latin » pourrait bien être en fin de compte le temps le mieux employé. D'autant mieux employé que notre civilisation technique tendant à l'abêtissement prétentieux du grand nombre, une discipline développant avant tout la réflexion et l'esprit critique constituerait un contrepoids nécessaire. Rien en tout cas ne serait plus dangereux que d'abandonner, par un utilitarisme à courte vue, un système de formation qui a fourni à l'Europe, depuis des siècles, ses meilleurs esprits; et cela à un moment précisément où l'Europe, entre deux blocs aux ressources industrielles et économiques démesurées, n'a plus, pour compenser son infériorité, que la qualité des cerveaux qu'elle a su former avec tant de bonheur, depuis si longtemps, selon des traditions et des principes qui n'ont jamais démenti leur efficacité.

L'efficacité étant seule en cause, je m'abstiendrai de parler de l'importance du latin comme véhicule de la civilisation sur laquelle s'est érigée l'Europe. Dans le « Brave New World » auquel rêvent tant de défenseurs des sciences exactes, l'homme n'aura probablement plus la curiosité de ses origines; il ne se sentira plus solidaire ni d'une civilisation ni d'une tradition intellectuelle qui lui a permis d'atteindre à une vie dont les perfectionnements techniques comblent tous ses désirs. Que l'ignorance du latin condamne en outre presque forcément à l'oubli toute la littérature française antérieure au 18^e siècle, qui s'en souciera? Sûrement pas les technocrates qui se font une gloire, bien souvent, de leur manque de culture. Cela n'est pas nouveau et Alain a raillé plus d'une fois l'ignorance satisfaite du brillant polytechnicien qui, dit-il, « offre souvent, avec un savoir de demi-dieu, des idées d'enfant en bas âge ». Aussi n'est-ce pas à ces

scientifiques-là qu'il appartient de décider que l'homme ne perdra rien en perdant les moyens de comprendre un sonnet de Ronsard, une tragédie de Racine, une période de Bossuet. Nul ne leur conteste le droit de charmer leurs loisirs avec l'étude du calcul intégral; qu'ils ne contestent pas aux autres le droit de suivre des chemins moins bien tracés que les leurs, peut-être, mais moins hasardeux aussi pour l'avenir de l'humanité et plus aptes à réaliser l'épanouissement de toutes les facultés humaines.

MÉLANIE WESTER

Humanités modernes et Antiquité classique.

Depuis quelques dizaines d'années et plus particulièrement depuis la dernière guerre mondiale, nous assistons au déclin des humanités dites classiques. Le grec agonise, le latin refuse encore de mourir. « A son chevet, dit E. de Saint-Denis dans une étude sur l'Agonie des Etudes Latines, certains médecins le réconfortent, mais d'autres, hochant la tête, le condamnent; ses héritiers appréhendent sa fin ... ou la souhaitent ... et se frottent déjà les mains en publiant le triomphe des humanités modernes ou scientifiques. »

Mon propos n'est pas d'analyser les causes et les conséquences du déclin des études grecques et latines, mais plutôt d'examiner ce qu'il est convenu d'appeler humanités ou lettres modernes. Si nous reconnaissons que le latin n'est pas indispensable à une bonne formation générale et que « nos vieilles humanités à elles seules ne sont plus à la mesure du monde moderne, qu'une connaissance en profondeur des lettres classiques ne peut plus être exigible de l'homme moderne », il serait osé de vouloir concevoir la culture générale sans tenir compte de l'héritage des Grecs et des Latins. Le véritable humanisme, celui dont nous devrions faire le fondement de notre enseignement, tant classique que moderne, consiste dans la fréquentation des civilisations antiques et modernes, dans la connaissance des grands hommes et la comparaison des grandes œuvres de la civilisation occidentale, donc à la fois dans l'étude du présent et dans l'évasion dans le temps et dans l'espace. « La vraie culture générale, pour Paul Langevin, est celle qui fait l'homme ouvert à tout ce qui n'est pas lui-même, à tout ce qui dépasse le cercle étroit de sa spécialité. » Comment le lycéen pourra-t-il acquérir cette culture générale? Il est admis qu'on peut former le jugement, la sensibilité et le caractère de l'élève par des branches diverses: sciences, histoire, géographie, langues vivantes, etc., qui sont peut-être mieux en rapport avec les problèmes qui se posent à l'homme moderne, mais la culture générale, qui doit rester le but de notre enseignement secondaire, ne pourra se passer complètement de l'apport culturel de l'Antiquité classique. Or, nous sommes obligés de constater que,

dans les sections industrielles et commerciales de nos lycées, cet apport est complètement négligé.

Nombreux sont les élèves des classes supérieures des sections modernes qui regrettent d'ignorer les chefs-d'œuvre des littératures grecque et latine; nombreux sont ceux qui, tout en se destinant à une carrière industrielle, commerciale ou administrative, voudraient connaître la civilisation antique autrement que par l'étude de l'histoire qui, dans l'enseignement moderne, est faite d'une façon élémentaire en VI^e, ou par des formules vagues qu'ils retirent de la lecture de quelques textes d'auteurs anciens disséminés par-ci par-là dans les manuels de français ou d'allemand. Si, par un excès de spécialisation, nous refusons aux élèves des classes modernes ce que nous prônons avec tant d'insistance pour les sections classiques, alors déclarons franchement que les sections industrielles et commerciales n'ont d'autre but que de former des techniciens, des employés de banque et de commerce, et ne prétendons pas que l'enseignement qui y est prodigué soit basé sur un humanisme quelconque, fût-il moderne.

Or, il n'y a qu'un seul moyen de révéler aux élèves des sections modernes l'antiquité grecque et latine: les textes. C'est pourquoi je propose de créer, pour les trois classes supérieures des sections modernes, un cours d'auteurs anciens, analogue au cours d'auteurs grecs qui existe pour la section latine A. Dans ce cours, on montrera aux élèves, par des textes, la manière de vivre et la façon de penser des Anciens, on attirera leur attention sur les grandes réalisations des Grecs et des Romains dans tous les domaines de l'esprit. Les grands genres de la littérature: épopée, tragédie, comédie, permettront aux élèves d'étudier différents problèmes profondément humains, qui sont de toutes les époques et de tous les pays, mais que les Grecs et les Romains ont su transmettre dans une forme inégalable à la postérité. La philosophie les initiera aux hautes spéculations de l'esprit à Athènes et à Rome. Ces préoccupations littéraires et philosophiques n'excluraient pas pour autant un aperçu sur l'art et les sciences dans les pays soumis à l'influence de l'hellénisme et de la latinité.

Je trouve dans « Horaires et Programmes » pour le cours d'auteurs grecs ces lignes que je voudrais citer: « Ce cours aura pour but de faire connaître aux élèves des trois classes supérieures les aspects les plus significatifs de la poésie et de la pensée grecques, tels qu'ils se présentent dans les œuvres qui ont le plus durablement imprégné l'humanisme occidental: la Poésie homérique, la Tragédie, la Philosophie de Platon... Afin d'éviter le vague des généralités, on expliquera de préfé-

rence des passages nettement délimités et plutôt brefs, ce qui implique que le contexte total, dans lequel ils sont prélevés, soit d'abord présenté en survol et dans ses articulations principales... »

En appliquant ces idées directrices non seulement au monde grec mais aussi au monde latin, nous aurions défini le programme et les méthodes du cours d'auteurs anciens.

Certes, on peut contester le rôle formatif d'un tel cours devant se borner nécessairement à l'essentiel et étant par conséquent plutôt informateur que formateur. Mais toute formation ne comporte-t-elle pas une large part d'information? N'est-ce pas le cas pour l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, etc.? L'ensemble de ces informations n'en contribue pas moins à la formation générale des élèves. Et cette formation, but de toutes les sections du secondaire, exige une certaine connaissance de l'antiquité classique, ne fût-ce que pour comprendre différents aspects des littératures modernes, la tragédie française par exemple.

Je n'ignore pas qu'il existe des difficultés d'ordre pratique; elles existent pour toute innovation, si minime soit-elle. Mais une fois le principe admis et la nécessité reconnue, on trouvera une solution pratique soit dans le cadre de la réforme générale de l'enseignement, soit par une réforme partielle des cours de langues dans les classes supérieures.

Il est évident qu'il faudrait faire un choix judicieux de textes représentatifs pour les grands genres des littératures grecque et latine et reflétant les principales tendances des auteurs anciens. On lirait « les passages les plus caractéristiques, ceux-là surtout où s'accusent le mieux les traits du génie grec (et latin) et les raisons de sa persistante nouveauté. » Une difficulté qu'on ne saurait négliger est celle d'un manuel approprié. Il existe toutes sortes de traductions et même des anthologies d'auteurs grecs et latins, mais il n'y en a guère qui puissent servir de manuels scolaires. Récemment, MM. J. Nathan et J. Beaugrand ont publié une œuvre volumineuse, « Les Littératures de l'Antiquité classique », qui s'adresse particulièrement à des lecteurs qui ne connaissent ni le grec ni le latin. Ce livre, « qui veut analyser les caractères particuliers des littératures grecque et latine et rendre les œuvres antiques moins déroutantes pour un public non préparé », peut rendre de grands services à tous ceux qui voudront combler une lacune que les programmes des sections modernes ou d'une école technique ont laissée dans leurs connaissances, mais il ne saurait servir de manuel à l'usage des classes, parce qu'il entre trop dans les

détails et qu'il ne contient pas de textes illustrant l'exposé. L'un des auteurs, M. Nathan, se propose de publier une anthologie des auteurs grecs et latins, qui sera elle-aussi volumineuse, mais qui répondra peut-être à ce que nous aimerions avoir à notre disposition pour un éventuel cours d'auteurs anciens. A défaut de manuel, on pourrait adopter la solution qui est celle du cours d'auteurs grecs, c'est-à-dire lire des extraits des principaux chefs-d'œuvre des littératures anciennes dans les traductions courantes des collections Budé ou Garnier. De toute façon, je crois qu'il ne serait pas impossible d'intégrer un tel cours dans les horaires et de se mettre d'accord sur le choix des textes et des livres à recommander.

Mais il faudrait d'abord reconnaître que, s'il est vrai qu'on peut faire des études humanistes sans grec et sans latin, qu'on peut acquérir une forte culture générale par la lecture des grands auteurs français, allemands ou anglais, il n'est pas moins vrai que cette culture générale est impensable sans qu'on connaisse les valeurs éternelles que les Grecs et les Romains nous ont transmises et que ces valeurs ne sauraient être connues autrement que par la lecture des textes. Par conséquent, si nous voulons donner à nos futurs bacheliers, qui sortiront de plus en plus nombreux des sections modernes, la vraie culture d'un honnête homme, si nous voulons éviter de les déclasser socialement par rapport à leurs camarades ayant fait des études latines, il me semble qu'un cours d'auteurs anciens contribuerait pour une grande part à faire des études modernes de véritables humanités modernes et qu'il constituerait un lien dans un enseignement où une spécialisation outrée ne vise que trop souvent à la séparation.

J.-P. CESTREICHER

Réflexions sur l'éducation esthétique dans l'Enseignement secondaire.

Tous ceux qui depuis de longues années plaident périodiquement la cause de l'éducation esthétique dans notre Enseignement secondaire, reconnaissent que des progrès certains ont été faits dans ce domaine. Les programmes du cours de Dessin (qui s'appelle maintenant Education artistique) et du cours de Musique ont été remaniés et rajeunis, les projections de diapositives et les auditions de disques, moyens didactiques rarissimes, voire inexistants chez nous avant la guerre, commencent, ici et là, à entrer dans la pratique, les expositions et visites guidées du Service d'Education esthétique de l'Education Nationale, tout autant que l'activité bienfaisante des Jeunesses Musicales, ont multiplié les contacts de nos lycéens avec l'Art.

Ainsi ceux dont le travail est à l'origine de ces progrès ont-ils lieu de se féliciter. Ils seront aussi les premiers, j'en suis sûr, à reconnaître que le problème de l'éducation esthétique dans l'Enseignement secondaire n'est pas encore résolu, tant s'en faut!

Devant la lenteur extrême qui caractérise toute évolution dans l'Enseignement, il importe de garder devant les yeux le but à atteindre et de faire le point pour voir si l'on n'est pas en train de se satisfaire à trop bon compte d'un résultat honorable, certes, mais insuffisant. En réalité, nous sommes toujours en retard: d'une part à l'égard de ce qui se fait à l'étranger, d'autre part à l'égard des exigences que dans la conjoncture où se trouve actuellement notre pays, l'on est en droit de formuler concernant la culture générale de notre future élite.

On sait qu'en France le premier cycle de l'Enseignement secondaire (classes de VI^e à la III^e) prévoit une heure hebdomadaire obligatoire d'éducation musicale et que, sous forme facultative, cet enseignement se continue en Seconde, Première et Première supérieure, à raison d'une heure facultative par semaine. L'éducation artistique comporte une heure obligatoire de la VI^e jusqu'à la Seconde, puis, jusqu'en Première supérieure, se voit accorder encore deux heures facultatives par semaine et tout cela dès avant la dernière guerre. Quant à l'Allemagne, l'on n'ignore pas avec quel soin l'enseignement

musical y est organisé: toute une tradition, inconnue chez nous, vient à l'appui d'un enseignement auquel la qualité des maîtres et la place qui leur est faite dans la hiérarchie, garantissent ce niveau enviable que la Radio (« Schulsingen », etc.) nous permet d'apprécier presque quotidiennement.

Pour se faire une idée des instruments de travail créés pour l'enseignement musical en France et en Allemagne, il suffit de feuilleter les beaux manuels d'initiation musicale (d'une mise en page impeccable, d'une illustration abondante et suggestive) qui existent depuis longtemps dans ces pays: « Die Garbe », « Musik in der Schule », Manuels Hansen-Dautremer, Florilèges de chansons populaires, Histoires de la Musique spécialement conçues pour l'Enseignement secondaire, à quoi il faut ajouter les instrumentaires scolaires comprenant des flûtes à bec, des instruments à percussion pour l'éducation rythmique, etc.

Ce bref rappel fait voir, rien que dans l'économie des études et l'« outillage » didactique, le décalage choquant qui sépare l'évolution à l'étranger de notre propre laisser-aller en ce domaine. Il faut se rendre à l'évidence: la leçon hebdomadaire dans les deux classes inférieures, à quoi se réduit l'enseignement musical dans notre Secondaire *) (mise à part la reprise du cours dans certaines classes supérieures des lycées de jeunes filles), fait bien piètre figure à côté de la sollicitude qu'on accorde à l'initiation musicale en France et en Allemagne. **)

Malgré toute la peine que se donnent nos collègues professeurs de Musique, ils ont à lutter sans cesse contre deux handicaps majeurs: la paresse cynique et bornée de nombreux élèves qui refusent de travailler dans un cours sans points ***); et puis la sensibilité encore très peu développée des enfants à cet âge, ce qui fait que, même pour les élèves qui apprennent consciencieusement leur tâche, le caractère nécessairement élémentaire et sommaire des notions inscrites au programme (il n'y a même

*) Le cours n'est pas doté de points, ce qui pour les élèves est une invitation à la paresse et à l'indiscipline et pour le professeur de Musique une intolérable *capitis deminutio*.

**) Bien-entendu, il convient de rendre hommage aux Chorales et aux Fanfares qui existent dans nos lycées, mais notre propos est de faire voir l'insuffisance de l'éducation musicale dans le cadre même des études.

***) cela devrait être une raison pour les autorités scolaires de donner à l'appui moral qu'ils doivent — ne fût-ce que pour des raisons humaines — aux professeurs de Musique, la forme concrète d'une mesure administrative que réclament l'équité et une collégialité bien comprise: doter de 30 points le cours d'Education musicale dans les deux classes inférieures.

pas de manuel!) laisse entier le problème de l'initiation musicale à caractère culturel. D'où cette situation paradoxale et, à vrai dire, absurde: nous amorçons une initiation, puis nous la laissons tourner court à un moment où nos élèves entrent dans leur période la plus réceptive au point de vue de l'intelligence et de la sensibilité (15 à 19 ans)!

Un état de choses analogue existe dans le domaine de l'éducation artistique, encore que là les horaires soient plus généreux. Les méthodes se sont renouvelées considérablement et il n'est pas rare que nous soyons amenés à admirer l'originalité et la qualité des travaux que les élèves exécutent au cours de Dessin. Et pourtant, il y a un aspect de ce cours qui, toujours dans la perspective des impératifs de culture générale invoqués plus haut, semble ne pas encore donner entière satisfaction: je veux dire l'enseignement de l'Histoire de l'Art. Je n'ignore pas que les programmes prévoient cet enseignement en IV^e et en III^e (puis sous forme partielle et facultative en II^e et I^{re}), mais les exigences du cours de Dessin, qui continue, et le fait que l'enseignement de l'Histoire de l'Art, pour être pleinement efficace, exige des dons de conférencier et un certain acquis d'ordre littéraire, voire philosophique (on ne saurait passer aujourd'hui à côté d'un André Malraux, d'un René Huyghe, d'un Heinrich Wölfflin, d'un Heinrich Lützel...): tout cela explique qu'une initiation pleinement satisfaisante à l'Histoire de l'Art ne constitue pas encore une réalité pour tous les élèves de nos lycées. Le nombre peu élevé de diapositives artistiques demandées à l'Office du Film scolaire, l'absence d'installations de projection dans certaines salles de Dessin et enfin, là encore, le fait regrettable qu'aucun des excellents manuels d'initiation artistique qu'utilise l'enseignement à l'étranger (manuels Hourticq, Bordès, etc.) ne se trouve entre les mains de nos élèves, corroborent les constatations que nous venons de faire. Or, il faut reconnaître qu'il ne suffit pas de présenter aux élèves et de leur faire dessiner des éléments d'architecture et des ornements appartenant aux divers styles: il y a la peinture, la gravure et la statuaire; il y a l'ameublement et les arts mineurs; il y a les rapports existant entre l'Art d'une époque et la société; il y a les mœurs et les croyances (Moyen Age!); il y a les mouvements littéraires à incidence artistique (Romantisme!). Bref, il y a des rapprochements et des comparaisons à faire, des filiations à éclaircir, des tempéraments d'artistes à analyser: donc toute une zone assez large d'éléments concomitants à évoquer et à associer habilement. Ce sont eux qui aident à faire voir et comprendre le long processus créateur dont les plus belles réussites jalonnent le chemin de l'humanité et révèlent la signification de chaque

étape parcourue. Je ne crois pas que notre Enseignement secondaire puisse se soustraire plus longtemps à cette obligation: initier tous les élèves à la connaissance du passé artistique de l'Europe et du monde d'une façon plus ordonnée et plus complète.

Lors de la réforme prochaine de l'Enseignement et peut-être même avant — ceci dépend de la volonté éclairée des autorités scolaires — nous pourrions trouver une solution satisfaisante à ce problème. Il s'agirait d'incorporer ces cours, obligatoires pour tous les élèves bien entendu, dans les programmes de III^e et de II^e, et cela de la façon suivante, en raison d'une leçon hebdomadaire, pendant un semestre pour chacune des deux disciplines:

III^e: 1^{er} semestre (septembre-janvier):

Histoire de l'Art (Préhistoire au Moyen Age).

2^e semestre (février-juillet):

Histoire de la Musique (Moyen Age à J.-S. Bach).

II^e: 1^{er} semestre (septembre-janvier):

Histoire de l'Art (Renaissance au XX^e siècle).

2^e semestre (février-juillet):

Histoire de la Musique (1750 à aujourd'hui).

Cette répartition de la matière à traiter présenterait l'avantage d'être en accord, dans les grandes lignes, avec celle qui existe déjà plus ou moins pour les cours de Littérature et d'Histoire, ce qui nous permet de dresser le tableau suivant:

	Littérature française	Littérature allemande	Histoire	Histoire de l'Art	Histoire d.l. Musique
III ^e	Moyen Age et Renaissance	Moyen Age au début du 18 ^e siècle	Moyen Age à 1659	Préhistoire au Moyen Age	Moyen Age à J. S. Bach (1650)
II ^e	17 ^e et 18 ^e siècles	18 ^e et 19 ^e siècles	1659 à 1815	Renaissance au 20 ^e siècle	18 ^e au 20 ^e siècle

On le voit: il subsiste des décalages, mais les époques se touchent quand même d'assez près et si jamais, c'est ici l'occasion d'établir un parallélisme bienfaisant dans les études. Nous aurions tort de ne pas nous prévaloir de cette possibilité.

Il y a une dernière considération très grave qui s'impose.

Dès que les futurs instituteurs ne seront plus formés par une scolarité d'École Normale à quatre années, mais fréquenteront un lycée classique ou moderne jusqu'en Première, leur éducation musicale et artistique, assurée jusqu'ici tout au long des quatre années de l'École Normale, se trouvera réduite aux deux années que comportera l'Institut pédagogique. Ainsi non seulement leur éducation esthétique sera fâcheusement écourtée, mais il est à craindre que dans la foule des matières que l'Institut devra enseigner, la Musique et les Beaux-Arts ne soient réduits à la portion congrue. L'esprit de l'époque, qui va vers la facilité (cinéma, télévision, bougeotte voyageuse) et l'indifférence invétérée de notre peuple pour les choses de la sensibilité et de l'Art ne poussent que trop dans cette direction. Nous risquons d'avoir bientôt en nombre croissant des instituteurs qui ne sauront plus faire chanter leurs élèves, diriger une chorale, expliquer un tableau, parler intelligemment d'une cathédrale gothique, d'un château baroque, d'un meuble ancien...

C'est donc à cette catégorie d'élèves du Secondaire, futurs éducateurs du peuple, qu'il faudra assurer, dans les classes supérieures du lycée, un sérieux enseignement d'initiation musicale et artistique, doté d'un programme clairement formulé et des instruments de travail indispensables: bons manuels, discothèques et diathèques intelligemment conçues, installations sonores et de projection impeccables.

Le moment est venu de faire sortir cette question du stade des rapports, des vœux platoniques, des initiatives dues au bon vouloir et à la compétence de quelques professeurs de Lettres qui mettent leur savoir et leur enthousiasme au service de la bonne cause, mais qui, malgré tout leur dévouement, ne sauraient, faute de temps et d'horaires réservés ad hoc, remplir dans leur cours de Littérature la fonction d'initiateurs esthétiques complets. Or, c'est précisément à cela que nous devons aboutir.

Il faut songer plutôt aux professeurs de Dessin et de Musique, aux spécialistes compétents du Service d'Éducation esthétique ou, bien entendu, à tel professeur de Lettres possédant ou voulant acquérir cette formation spéciale dont nous avons parlé.*)

Cet enseignement de l'Histoire de l'Art et de la Musique, avec l'obligation du perfectionnement constant qu'il implique, nos collègues professeurs de Dessin et de Musique l'assumè-

*) Peut-être même pourrait-on mettre l'Histoire de l'Art et de la Musique sur la liste des disciplines qui se présenteront comme branches secondaires au choix des futurs professeurs de Lettres.

raient d'autant plus volontiers, j'en suis certain, que ce serait pour eux-mêmes et pour les élèves le vrai couronnement d'un effort continu, commencé dans les classes inférieures par l'apprentissage du dessin, la familiarisation avec les formes et les couleurs, les sons et les rythmes: il faudra donner aux maîtres la possibilité de parachever ainsi leur œuvre, tout comme il convient de pousser encore davantage la formation des aspirants professeurs de Dessin ou de Musique dans cette direction.

Notre pays, bon gré, mal gré, est en train de sortir de l'existence confinée et béatement provinciale où il s'est complu si longtemps. La diffusion sans cesse accrue des œuvres plastiques et musicales sous forme de reproductions de haute qualité, les comparaisons, inévitables et parfois humiliantes, avec le degré de culture esthétique que nos étudiants trouvent aux universités chez leurs camarades étrangers, ont fait naître dans notre jeunesse un intérêt sincère et un besoin réel d'être plus exactement et plus complètement informé sur les choses de l'Art. Nous devrions tout faire pour développer cette heureuse disposition. Félicitons-nous d'avoir à portée de la main des solutions pratiques et des bonnes volontés qui permettront de mieux transmettre aux adolescents le culte de la beauté qui est une des raisons d'être de tout enseignement humaniste.

PAUL TH. WEBER

Réformes de structure et réformes de méthodes.

Il est évident que par suite du développement extraordinaire des sciences et de la technique, de l'internationalisation et de l'intensification des rapports, qui entraînent à leur tour un échange de plus en plus vaste des biens culturels et économiques et un rapprochement dans le temps et dans l'espace de cultures parfois bien différentes, certaines réformes de structure s'imposent actuellement dans l'enseignement secondaire.

Toutefois, si ces réformes signifient une adaptation du lycée à des exigences nouvelles (A monde nouveau école nouvelle!), elles peuvent malheureusement cacher à certains un autre aspect du métier d'enseigner, technique celui-là, et qui varie moins en fonction des buts généraux de l'enseignement et de l'éducation que des buts particuliers à chaque branche.

Il faudrait donc toujours distinguer très nettement entre les objectifs généraux et lointains de l'enseignement pris comme une préparation de notre jeunesse à un mode de vie et à un monde bien différents, par certains côtés, de ceux de nos ancêtres, et les objectifs particuliers et immédiats des différentes branches. Et, par voie de conséquence, distinguer entre réformes de structure et réformes de méthodes.

S'il y a, bien entendu, lieu de parler de méthodes dans le premier comme dans le deuxième cas, il convient de ne pas oublier que celles qui visent à l'atteinte des buts généraux sont la plupart du temps englobées dans et définies par les réformes de structure. Il n'en va pas nécessairement de même pour les autres, dont il faut, par conséquent, s'occuper spécialement. À ce que l'on pourrait considérer comme une « stratégie » de l'enseignement s'oppose ainsi une sorte de « tactique », et dans le cadre nouveau créé par les réformes de structure, une réforme de méthodes se présente comme un réexamen, suivi d'une modification éventuelle de la technique de l'enseignement.

Qu'on me permette donc, à un moment où la mode en est aux réformes de structure, de parler de réformes de méthodes

et de penser qu'elles sont, dans bien des cas, aussi urgentes que les premières.

Une modification de la technique découle-t-elle automatiquement d'une réorganisation générale de l'enseignement? On peut en douter. L'expérience ne prouve-t-elle pas que structure et méthodes sont assez indépendantes les unes des autres? De bonnes méthodes peuvent produire des résultats appréciables dans un cadre sujet à critique, et une mauvaise technique peut compromettre les bienfaits qu'on serait en droit d'attendre d'une réorganisation de l'enseignement.

Nos méthodes actuelles sont-elles dans toutes les branches ce qu'elles devraient et pourraient être? Et, dans la négative, peut-on attendre monts et merveilles d'une réforme s'étendant uniquement à la structure?

*

Cette distinction indispensable entre les deux sortes de réformes et le caractère d'urgence de la dernière, on pourrait les établir à propos de chaque branche, mais j'aimerais étudier ici un problème qui ne laisse pas de préoccuper bon nombre de titulaires de la langue française.

Il s'agit de ce que l'on pourrait appeler « l'affaire du çais en VII^e ». Personne n'ignore plus qu'un nombre effrayant de chiffres insuffisants en français s'abat régulièrement chaque année sur nos petits débutants. Qui n'a pas vu de ces bulletins souvent honorables, quelquefois même excellents, que départe pourtant un 4 ou un 5 en français? Et qu'on ne pense surtout pas qu'il s'agisse seulement d'élèves campagnards! Il y a aussi parmi les trop nombreuses victimes des enfants venant de centres importants, et même de la capitale, dont la plupart des écoles passent cependant pour être bien tenues. Faut-il rappeler les réactions du public, et en particulier des parents, et aussi certaines controverses dans les journaux, discussions qui, si souvent, tournent à l'aigre, où le Primaire rejette la responsabilité de cet état de choses sur le Secondaire et inversement?

Ces controverses sont souvent dangereuses. Blessant l'amour-propre et l'honneur d'hommes bien intentionnés, dont la bonne volonté, le zèle, la fidélité aux prescriptions officielles, l'amour et même la passion de la langue qu'ils enseignent, sont hors de doute, elles n'ont la plupart du temps qu'un effet déplorable: les adversaires ne cèdent pas un pouce de terrain et se retranchent dans leurs positions respectives. Dangereux, ces débats sont donc en même temps stériles, car ce n'est pas en ridiculisant

ou en soupçonnant quelqu'un qu'on le fait changer de quoi que ce soit. Il en est de ce divorce comme de l'autre: c'est l'enfant qui en pâtit en premier lieu.

Car divorce il y a entre le Primaire et le Secondaire. Pourquoi vouloir le nier? Or, je pense que c'est justement dans ce cas précis qu'on ne distingue peut-être pas toujours assez nettement entre réforme de structure et réforme de méthodes.

La première, je crois, ne changera que très peu à l'état de choses actuel. L'école primaire prépare-t-elle l'élève à l'enseignement secondaire? Si oui, rien de plus pressant que de coordonner les efforts des deux « camps » en vue d'harmoniser les méthodes. Si non (et c'est ce que je pense personnellement), raison de plus de repenser les méthodes respectives!

Seule une réforme de structure résoudra-t-elle le problème? On a proposé une classe « préparatoire » ou « de transition ». Quel en est le but exact? Signifie-t-elle que l'école primaire continuera à poursuivre ses buts propres en se désintéressant du Secondaire qui, lui, se chargera, dans cette classe, d'initier l'élève à ses méthodes spécifiques? Il y aurait ainsi une rupture entre les deux enseignements. Mais n'a-t-on pas proposé aussi de confier l'enseignement dans cette classe partiellement (ou même exclusivement) à des maîtres de l'école primaire?

Toutes ces propositions soulèvent une foule de difficultés. Il est clair qu'une réforme de structure de l'enseignement secondaire ne pourra se faire sans une définition préalable et très précise des buts respectifs des deux enseignements. Mais ne faudrait-il pas aussi définir exactement les méthodes en présence et en montrer les possibilités d'application tout comme les chances de réussite et les inconvénients? Quelle est donc, pour ne prendre qu'un exemple, cette méthode active, dont une controverse récente n'a pas contribué à préciser le sens et la portée? Qu'entend-on de part et d'autre (de cette barricade qu'il faudrait enfin démolir à coups de bon sens et de compréhension mutuelle) par cette méthode si vantée et si diversement interprétée? Est-elle par exemple conciliable avec un enseignement plus ou moins systématique de la grammaire, enseignement que le Secondaire juge indispensable pour une foule de raisons? Et cet enseignement, ne le pratique-t-on pas trop peu à l'école primaire (d'après certains) et trop ou pas assez bien dans le Secondaire (d'après d'autres)?

Ce n'est certes pas par un vain désir d'originalité que je veux maintenant prendre la défense du Primaire, du moins en certains points, et poser les questions suivantes:

- 1^o La nécessité d'un enseignement systématique de la grammaire française étant admise, ne peut-on pas penser que notre façon d'enseigner noie souvent l'essentiel dans l'accessoire? N'est-il pas un peu ridicule d'insister, comme nous le faisons quelquefois, sur certains détails concernant le verbe irrégulier ou le pronom, de nous appesantir sur des questions aussi grotesques qu'inutiles comme celles du genre de « gens », d'attribuer autant d'importance à des tournures telles que « quelque que » (qui surgit dans presque tous les textes de l'examen de passage!), d'ajouter encore des détails, expressions et règles, à ceux qui figurent déjà dans notre manuel de grammaire. *)
- 2^o Ce manuel n'est-il pas surchargé, touffu? Ne faudrait-il pas une grammaire plus simple, moins théorique, insistant davantage sur l'essentiel?
- 3^o Les textes allemands que nous donnons à traduire à nos élèves ne sont-ils pas souvent trop difficiles pour des enfants qui n'ont pratiquement jamais appris à traduire?
- 4^o L'enseignement de la grammaire ne devient-il pas pour certains d'entre nous une fin en soi, comme un « hobby » étrange, et cela à tel point qu'ils se croient quelquefois même le droit de mordre sur les leçons réservées à la lecture afin de mieux faire leur « programme »?
- 5^o Les possibilités du cours de lecture sont-elles toujours exploitées à fond (exercice de mémoire, de conversation, de style, de résumé, d'analyse, direction de la lecture privée des élèves, etc., etc.)?

Comment remédier à cet état de choses, si l'on pense qu'une réforme de structure est, sinon inopérante, du moins insuffisante dans un cas comme celui-ci? Il n'y a pas d'autre moyen, je crois, que d'étudier sérieusement ces questions dans des conférences spéciales des titulaires de français. Certaines de ces réunions auraient lieu dans le cadre des lycées, d'autres, qui s'occuperaient de l'harmonisation des méthodes du Primaire et du Secondaire, grouperaient les délégués des deux ordres autour

*) La même question se pose pour le latin! Est-il besoin de dire que les jeunes filles, élèves des C. S., pourvu qu'elles soient douées pour les langues, se tirent aussi bien d'affaire en latin que les garçons, quelquefois mieux, et cela après 4 années de latin seulement. Quand aurons-nous donc des manuels de grammaire plus simples à la place des « machines de guerre » en usage, qui dégoûtent maîtres et élèves, et sont une des raisons de la désaffection du latin? Quand se décidera-t-on à faire moins de grammaire (1 ou même 2 années!) pour aborder plus vite la lecture des auteurs?

d'une table (ronde, bien entendu!). Il s'agirait de discuter franchement, sans parti-pris et sans esprit de clan, ensuite de rédiger et de publier de façon claire et précise l'essentiel de ces délibérations. Ainsi, tous ceux qui désirent sincèrement mettre fin à une foule de malentendus, travailler en harmonie avec les collègues de l'autre ordre et employer des méthodes de plus en plus efficaces, pourraient en faire leur profit.

M. LAMESCH



Nécessité et bienfaits de l'analyse grammaticale.

Les doléances du corps enseignant touchant la dégradation de la langue sont de tous les temps. Le recul des connaissances grammaticales et syntactiques enregistré depuis plus de dix ans finit quand même par alarmer les esprits les plus sereins et maint professeur se prend à douter sincèrement de l'efficacité de son enseignement.

S'il faut bien se rendre compte que notre enseignement grammatical ne réalise que très partiellement les buts qu'il se propose, c'est parce que nous prenons un faux départ. Sur une base très étroite, dans un terrain meuble nous nous efforçons de faire tenir la formidable construction qu'est la langue française. On voit trop de nos jeunes élèves, pourtant doués, intelligents trébucher au seuil des études secondaires, et je prétends que c'est souvent faute d'avoir fait assez d'analyse.

Nos élèves doivent apprendre à disséquer une phrase dans ce qui en constitue la charpente et le soutien, reconnaître les formes, être familiarisés avec les fonctions, comprendre le rôle que chaque mot joue dans la proposition et celui que chaque proposition joue dans la phrase. Pour être plus simple encore je me sers du style administratif des Instructions du Ministère en demandant :

- a) Décomposition de la proposition en ses termes essentiels : verbe, sujet, attribut, complément direct, complément indirect, complément d'attribution, complément circonstanciel, complément de nom, complément d'agent.
- b) Décomposition de la phrase en propositions : indépendante, principale, subordonnée, coordonnée.

En un mot, il leur faut donner des notions claires et ainsi ils pourront voir clairement les liens profonds et vivants qui unissent les termes du langage et concourent à l'expression de la pensée. Ce langage qui correspond avant tout à un besoin de création de l'homme et devient un moyen de combat, si

cette création est assez forte pour intervenir à la place de la réalité, un moyen de connaissance, si cette création est purement intérieure et psychologique, ou enfin un divertissement, si cette création est de nature esthétique.

Quelles que soient les protubérances de la phrase écrite ou parlée (à l'étude de laquelle il faut absolument accéder), le groupe grammatical qu'elle forme, pris assez profond, obéit aux lois fondamentales de la spéciation. Étudié dans son développement, il se découvre comme une véritable souche, un phylum, doué d'un pouvoir autonome de ramification et de divergence. Quiconque s'est mis à rédiger a pu distinguer comme sous sa plume des verticilles successifs encadrent un noyau rayonnant (en schématisant, bien entendu). La langue est un être vivant et comme lui sujette à des lois biologiques. L'analyse grammaticale nous aide à dévoiler ces lois. Et c'est pourquoi nous avons le devoir de la pratiquer dans notre enseignement.

On comprend donc aisément que l'analyse ne soit pas un simple étiquetage de faits grammaticaux bien qu'il faille commencer en français comme en arithmétique par mettre une étiquette sur un fait reconnaissable à un caractère concret extérieur. Voilà d'ailleurs ce qu'on reproche à l'analyse: un simple étiquetage de termes, sans référence au sens, exercice purement formel n'ayant aucune valeur de culture. Que la grammaire en général et l'analyse en particulier aient une part de formalisme et que dans les débuts cette part soit importante, c'est l'évidence même. Mais dès le commencement l'analyse habituera l'élève à reconnaître les rapports de sens et non seulement de forme qui unissent les mots aux groupes de mots dans la proposition ou les propositions dans la phrase. Peu à peu on amène les élèves à saisir les nuances différentes de sens que chacune des formes grammaticales donne à la pensée. Grâce au sens ainsi averti des faits grammaticaux l'élève intelligent s'initiera aux réalités psychologiques de la langue. L'analyse de la relation d'un mot avec un autre nous conduit au cœur même du phénomène linguistique. Les mots en rapport ne sauraient être considérés comme des réalités élémentaires à partir desquelles, par juxtaposition, on pourrait reconstruire la proposition ou la phrase, ou la langue. Celle-ci est tout entière déjà dans le mot le plus fruste énoncé par l'individu parlant. Or, l'analyse nous permet de saisir les nuances des sentiments exprimés par autrui.

Partie des notions de sujet et d'objet, l'analyse grammaticale évolue vers l'analyse philosophique rendant d'éminents services à l'élève qui accède à la pensée abstraite, « un des

buts essentiels de l'enseignement secondaire » (Horaires et Programmes 58-59, p. 22).

La langue, finalement, constitue la « comptabilité de l'esprit ». L'esprit peut se permettre de voltiger de rêverie en rêverie. Seulement, à un moment donné, il faut que l'esprit devienne verbe, lumière; il faut que les ténèbres reculent, que les cloisons s'écroulent. Certes, l'analyse grammaticale envisagée de ce point de vue s'aiguille vers la science, et pourquoi pas? L'observation, la dissection, la précision, la concision, la clarté, tout cela rentre raisonnablement dans une bonne analyse grammaticale. J'avoue qu'au niveau des classes inférieures l'analyse, comme la grammaire en général doit être d'abord un code de l'usage: avant de réfléchir sur la langue, il faut en posséder les mécanismes essentiels. Mais l'usage même ne peut que gagner à être réfléchi et raisonné. C'est pourquoi rien ne nous empêche d'introduire de bonne heure une analyse expliquée. Conçue comme une véritable science naturelle, l'analyse peut devenir aux mains de qui sait s'en servir, un merveilleux instrument de formation de l'esprit, car plus qu'aucune autre discipline elle met en œuvre toutes les formes de l'intelligence. Résumons-en le but pratique immédiat et combien précieux en ces quelques lignes de M. Maurice Grévisse: « Savoir discerner, à première vue, dans une phrase, le verbe, le sujet, l'attribut, le complément d'objet et les autres compléments, sous quelque forme qu'ils se présentent, savoir délier cette phrase et y reconnaître, d'un regard prompt et sûr, la nature et l'agencement des propositions avec les liens qui, chacun à sa manière, les tiennent ensemble: qui ne voit que c'est une des manières les plus efficaces non seulement d'apprendre l'orthographe, mais encore de s'initier à une sorte de philosophie du langage et de saisir les nuances si variées de l'expression des pensées et des sentiments? »

Nous devons donner une plus grande place à l'analyse; je proposerais une leçon hebdomadaire dans les deux classes inférieures et une étude occasionnelle jusqu'en première. Elle pourrait ainsi jouer un rôle décisif dans l'acquisition de la sûreté et de l'aisance nécessaires dans l'expression orale ou écrite*). Si je ne demande qu'une leçon hebdomadaire, je ne veux pas faire penser que ce ne soit qu'en marge de l'axe principal du français qu'il convienne de placer l'analyse grammaticale, mais je tiens à la mettre en ligne avec celui-ci au profit d'un en-

*) Il serait en tout cas indiqué de mettre à la disposition de nos professeurs et élèves un manuel pratique p. ex « le cours d'analyse grammaticale par Maurice Grévisse ». Il pourrait constituer un complément commode à la grammaire de Gœdert.

enseignement rigoureusement efficace menant aussi à une distribution satisfaisante et, qui plus est, féconde par l'élève de connaissances du vocabulaire qui restent trop souvent enfouies dans un subconscient paresseux, parce que congelé. Il serait possible de dégeler toute une réserve accumulée durant des années et de faire « fonctionner la machine » vers où convergent et où culminent tous nos efforts. L'analyse ainsi comprise, une fois amorcée, s'enlève comme une fusée: se nourrissant et s'accélégrant à la logique et à l'appât de ses propres clartés.

EDMOND REUTER



Contre l'emploi exagéré du thème français.

Il y a trois ans, j'ai assisté, à Cap d'Ail, aux Conférences de l'Institut Collégial d'études françaises et européennes. Ayant eu l'occasion de discuter des méthodes d'enseignement du français à l'étranger avec le professeur agrégé Jacques Nathan et avec Monsieur Gilbert Gadoffre, directeur de l'Institut, je me suis vainement escrimé à les convaincre de la nécessité du thème dans un pays bilingue, où la connaissance de l'allemand faciliterait l'étude de la grammaire française. Je me rappelle le dépit que je conçus de leur réserve sceptique à l'égard de mes arguments.

Aujourd'hui, j'admire la tolérante politesse que ces deux éminents professeurs opposaient à mon intransigeance de débutant. —

Une constatation préliminaire s'impose: *la grammaire n'est qu'un moyen; le but reste la langue correctement écrite et parlée.*

Les jeunes Français doivent apprendre la grammaire française tout comme nos élèves. Ils sont bien forcés de l'étudier dans des manuels spéciaux, où la notion même du thème est inconnue. Ils ont certes l'avantage de parler leur langue à peu près correctement; d'autre part, il faut avouer que la méthode active d'enseignement du français dans nos écoles primaires, malgré d'excellents résultats, ne réussit guère à amener nos enfants au niveau d'études (en matière de langue française) des petits Français. Cependant, un certain vocabulaire, indispensable et suffisant pour l'étude et l'application des règles de la grammaire, ne fait pas défaut à cet âge.

Elargir ce fonds, en l'enrichissant de gallicismes, ce n'est certainement pas le rôle du thème.

Et même pour l'étude de la grammaire, le thème est à proscrire comme voie unique et principale.

Voici pour quelles raisons:

Tout en admettant comme résultat positif de cette méthode l'acquisition solide et approfondie de la matière grammaticale, il faut reconnaître que bien souvent le français, ainsi obtenu, n'est qu'un assemblage monstrueux de difficultés, empreint d'un

pédantisme outré. C'est un français artificiel que ce texte, qui même, selon l'interprétation et le gré du professeur, peut changer de classe en classe, d'année en année, pour le plus grand désarroi des élèves qui, d'ailleurs, se feront un malin plaisir de confronter les « évangiles » de plusieurs profs. Un français où, par la force des choses, c'est-à-dire par la présence même du texte allemand, se glissent un nombre considérable de germanismes et de luxembourgeoisismes. Bref, un premier inconvénient du thème est une déformation indéniable et déplorable du style français, style simple et clair par définition.

Soit dit en passant, le texte allemand est bien des fois aussi saugrenu que la traduction française. Tantôt, résolument incorrect pour l'allemand, il prétend suggérer la bonne traduction française; tantôt l'allemand, d'une élégance classique, présente (thème littéraire) des difficultés souvent insoupçonnées pour la traduction en français. Qu'on me dispense de citer certains passages de textes allemands des classes inférieures ou même, fait significatif! de l'examen de passage. Voilà donc le ridicule qui s'ajoute au nuisible ... et à l'odieux, il faut bien l'avouer.

Que dire, en effet, de ces épreuves dépassant de loin en difficulté les thèmes du manuel, où aux pièges entassés s'ajoute souvent un vocabulaire nouveau dans le seul but de rendre la compétition plus « sérieuse ». Rien n'est omis pour compliquer les choses et, hélas! pour « faire passer un mauvais quart d'heure » à certains élèves, cancrés ou faibles, condamnés d'avance. Comment, dans ces conditions, créer le climat de détente qui déliera les langues en une conversation animée? Qu'elle est éloquente l'inhibition de l'élocution dans nos classes moyennes et supérieures. Heureusement que les petits, confiants, n'ont pas encore pris ce pli...

En voilà une critique négative, direz-vous. Aussi, une mise au point s'impose-t-elle.

Le thème est, dans notre pays bilingue (ou préférez-vous trilingue?), un moyen non négligeable d'apprendre la grammaire française.

Mais vu ses nombreux inconvénients, bornons-nous à lui réserver la place que lui accorde l'excellente grammaire de Monsieur Gœdert. Que ces thèmes suffisent, puisqu'ils permettent l'application des principaux cas qui se présentent.

Pourquoi aller au-delà et perdre en jongleries stériles un temps si précieux pour la lecture, l'explication et la composition?

Et si un scrupule vous reste (comme à moi), pourquoi ne pas recourir au *moyen idéal* pour l'enseignement de la gram-

naire française: l'exercice, rédigé en un français élégant et correct — puisqu'il s'agit d'extraits d'auteurs —, où le travail de l'élève consiste à suppléer certaines formes. cf. Grammaire Gœdert.

Trop facile, me dira plus d'un débutant. Mais est-il permis d'ignorer les exercices de Grévisse ou de n'importe quel autre grammairien d'expression française?

Ce qu'il y aura de gagné, c'est le temps précieux qui peut être consacré à la composition, qu'il s'agisse de dictée, d'exercices de stylistique, de rédaction ou même de simple reproduction.

Certes, il faudrait dès le début habituer l'élève à penser en français et, pour cela, éviter l'exclusive explication en allemand (sauf pour de rares exceptions), éviter surtout de faire inscrire dans le cahier le mot français avec la seule traduction allemande.

Il faudrait éveiller le goût de la lecture à domicile — certains collègues ont obtenu des résultats appréciables dès la VII^e — et le développer par la certitude qu'aurait l'élève d'en tirer un profit immédiat pour les devoirs de composition.

MARCEL GERARD

L'attrait des mathématiques.

« Seigneur, en géométrie il y n'y a pas de route royale! » C'est ainsi qu'aurait répondu Euclide au roi Ptolémée qui lui demanda un jour d'aplanir en sa faveur les difficultés de son cours de mathématiques. D'aucuns attribuent cette fière et courageuse réponse à Ménechme, disciple de Platon et d'Eudoxe, inventeur des sections coniques, quand il fut sollicité par Alexandre le Grand pour la même raison.

Les grands géomètres voulaient exprimer que la mathématique, reine des sciences, exige de tous ses adeptes la rigueur et l'abstraction, qu'elle n'accorde de facilités à qui que ce soit. Le raisonnement déductif de la géométrie, en effet, est tel que toutes les propositions importantes ont leur place déterminée dans le système logique et qu'on ne peut ébrécher impunément des pierres angulaires à moins de démolir tout l'édifice.

Toutefois, aux yeux de la pédagogie moderne, la réponse d'Euclide est trop raide, trop péremptoire, a trop la nuance du « C'est à prendre ou à laisser ». Difficiles — on n'en discute pas —, les mathématiques peuvent et doivent être rendues attrayantes. Au professeur la charge de les faire aimer par l'élève. Telle est la thèse moderne: « Le rôle des professeurs est d'éveiller l'intérêt, la curiosité des élèves et de susciter leur enthousiasme. Si grâce au professeur l'initiation est bonne, la suite sera fructueuse. » (Desforge.) — « Es gibt keine einseitige Begabung für Mathematik... Der Lehrer muß den Schüler für die Mathematik gewinnen. » (Behnke.)

Euclide était professeur d'université à Alexandrie, il s'adressait à des auditeurs qui avaient une certaine maturité de l'esprit, à une élite. Aujourd'hui nous enseignons presque la même matière à des élèves de 14 à 18 ans à qui nous ouvrons toutes grandes les portes de nos lycées; nous avons, en somme, un enseignement grégaire. On pourrait dire que les études mathématiques sont favorisées par le fait que la vie moderne est imprégnée de mathématique. Elle forme la base théorique tant de la technique industrielle que de la sécurité sociale, la science pure fait trembler les politiciens et se retrouve même dans le domaine de l'art et de la sensibilité, puisque la beauté des formes dans l'architecture et la sonorité d'un accord musical sont liées à l'existence de rapports simples arithmétiques.

Mais malgré cette ambiance mathématique, la plupart de nos élèves restent hostiles à la science aride et indigeste. Nombre de bacheliers brûlent leurs cahiers d'algèbre et de trigonométrie en place publique et emboîtent le pas à leurs aînés, à des générations d'intellectuels qui n'ont cessé d'afficher un royal mépris pour la science d'Archimède. Ne trouve-t-on pas des personnes cultivées qui sont fières de n'avoir jamais compris un traître mot, qui se targuent de n'avoir rien retenu d'un cours de mathématiques de 4 ou 5 années. Elles ne risquent même pas d'être déconsidérées, puisque l'excuse est toute prête: elles n'ont pas eu la bosse mathématique. Croient-elles sincèrement que l'absence d'esprit géométrique aiguiserait en revanche leur esprit de finesse? Aujourd'hui, les mathématiques scolaires représentent une infime portion — moins qu'un pourcent — de la science mathématique. L'intellectuel qui les renie se met donc au niveau du moindre manœuvre qui, grâce à l'enseignement obligatoire, sait faire les quatre opérations de calcul et a des notions d'arpentage et de cubage. Du temps du « sputnik », les conversations mathématiques furent agréées partout. Je me rappelle combien des personnes cultivées étaient émerveillées que le bagage physico-mathématique d'un bachelier permit de calculer la fameuse vitesse initiale du satellite artificiel.

Mais assez de coups de boutoir, un examen de conscience s'impose pour nous autres enseignants. Ne sommes-nous pas en partie responsables de l'aversion que tant de bacheliers nourrissent contre notre science? La force répulsive émanant de la matière revêche et rébarbative ne peut-elle être compensée par l'attraction qu'exercerait notre enseignement?

Notre enseignement n'est pas mauvais, loin de là. Dans l'Antiquité, une des causes du déclin de la mathématique grecque, après Archimède et Apollonius, ce fut la lourdeur de l'exposé rhétorique et l'absence complète d'une concise notation algébrique: les épigones ne surent apprécier les riches découvertes de ces grands génies, parce qu'ils ne comprenaient pas leur exposé. Aujourd'hui, cette difficulté n'existe plus. Nous disposons de manuels dont la notation, la mise en page, l'illustration sont excellentes. Notre enseignement fait une large part à l'intuition et au concret. Pendant le stage pédagogique on met l'accent sur la méthode heuristique, la méthode de redécouverte.

Pourquoi alors notre cours n'est-il pas du goût de nos élèves, des élèves sérieux, bien entendu?

Notre enseignement est surtout opérationnel: la technique des opérations algébriques, trigonométriques, différentielles, prescrite par les programmes pour les examens, est indispensable

aux futurs disciples d'Archimède chez qui l'usage professionnel des mathématiques aura un caractère permanent. Mais pour les bacheliers qui se destinent aux carrières administratives (le concours de recrutement ne comporte pas de mathématiques!), au droit, aux lettres, cette technique se perdra au lendemain de l'examen de fin d'études. Le côté rationnel du cours, l'initiation au raisonnement déductif, les démonstrations de théorèmes, les discussions auraient-elles laissé des empreintes plus profondes et plus durables? Ne soyons pas trop optimistes: pour l'élève moyen, c'est souvent la mémoire qui supplée au raisonnement logique dans l'exposé d'un théorème, dans l'établissement d'une formule. Ce qui leur restera? De vagues réminiscences isolées de quelques théorèmes, de propriétés d'une figure ou de l'allure d'une courbe, du drôle de nom de logarithme. (Toutes les fois que je croise un vieux camarade de collège dans la rue, il ne manque jamais de me lancer amicalement: « Et que font les logarithmes? » montrant que pour lui ce nom exotique représentait la quintessence de notre science.) Ce qui manque complètement aux anciens lycéens, c'est un survol si précaire soit-il. Ils n'ont pas d'idées générales sur les grands problèmes, sur la puissance des méthodes, sur les rapports entre les différentes disciplines, ils ne connaissent presque pas de détails historiques, ils ne voient pas le prolongement des mathématiques scolaires dans les théories mathématiques modernes. Au fond, ils sont à plaindre: ils bûchent des théorèmes, apprennent des algorithmes, mais n'arrivent presque jamais à jouir de leurs techniques acquises. Pour l'élève moyen il n'y a que des racines amères, les fruits succulents sont hors de portée. Jamais il n'éprouve la douce joie de la découverte, par exemple dans la solution ou la construction d'un problème; il tâche de comprendre ce que d'autres ont trouvé. Pour lui, le cours n'est qu'austère grammaire avec des règles et des applications. Le manuel écrit d'une manière impersonnelle a un contenu intemporel, n'a ni texte attrayant, ni rien qu'émeuve, ni arrière-plan biographique ou historique. (Des livres plus récents commencent à en avoir.) Le cours ne donne lieu à aucune conversation, la discussion sur la validité d'une solution ou d'une construction se fait invariablement selon le même schéma. Et si l'intérêt ne se fixe nulle part, l'ennui triomphe! « To my mind, what is required is that we should eliminate the dullness of mathematics, rather than its difficulties. » Cet avis d'un recteur d'université, non-mathématicien, est partagé par beaucoup de mathématiciens.

Qu'avons-nous retenu, nous autres scientifiques, du cours de latin? Dans le temps je possédais les règles de la grammaire grâce à la clarté et à la précision, dont brillait le cours du

regretté J.-Fr. Schmit, mais ce qui m'enchanté encore, ce sont les vers appris chez l'abbé Mathias Muller et ses vivantes et pittoresques parenthèses sur le siège d'Alésia, le voyage d'Enée, le Forum Romanum. Ce qui reste, c'est l'âme de certains paysages, les détails s'estompent.

Comment combattre l'ennui produit par l'inévitable monotonie de nos calculs et de nos démonstrations, comment rendre vivant le cours et en augmenter le rendement? Je le compare à une nourriture riche en calories, mais qui faute de vitamines n'est assimilée que dans une très petite proportion. J'ose dire que ces vitamines du cours de mathématiques ce sont les courtes parenthèses — je dis courtes, présentées sous forme positive, ne devant pas donner lieu à des divagations qui entraveraient l'évacuation des matières du programme —, parenthèses que le professeur ouvrira quand l'occasion s'en présente ou quand l'attention se ralentit. Tantôt ce sera un mot sur l'historique d'un problème, sur l'introduction d'un symbole, tantôt une brève notice biographique, une anecdote, un problème amusant, tantôt un rapprochement ou une comparaison avec une autre science, tantôt un essai de synthèse ou un coup d'œil sur l'évolution d'une notion de l'Antiquité jusqu'à nos jours. (En mathématiques on peut expliquer bien des choses sans employer le langage des formules, témoin les savants qui font des conférences devant des non-spécialistes, témoin Laplace qui en même temps qu'il publiait de gros ouvrages regorgeant de formules, écrivait de petits essais sur le même sujet qu'on discuta dans les salons.)

De cette façon nous tramerons une toile de fond dans les mailles de laquelle s'enchevêtreront des fils multicolores, beaucoup de détails qui par leur ensemble formeront un dessin charmant, vision inconnue jusqu'ici de nos néophytes.

On m'objectera que la formation actuelle de nos professeurs ne prépare pas à cette tâche. L'histoire des mathématiques ne figure pas au programme de nos études; on peut enseigner la géométrie sans avoir entr'ouvert soi-même les «*Eléments*» d'Euclide. Généralement, les leçons de stage ne comportent pas de partie où, soit dans l'introduction, soit dans le courant de la leçon, le candidat doit situer un problème ou doit faire preuve de connaissances historiques. Remarquons qu'il ne s'agit pas seulement de l'histoire, mais de l'«*Elementarmathematik vom höheren Standpunkt*», prônée déjà, voilà 50 ans, par F. Klein comme étant essentielle pour la formation d'un bon professeur. Quiconque enseigne une branche doit la repenser, réapprendre d'un point de vue supérieur. Comme dit G. Polya

dans « Schule des Denkens » (trad. de « How to solve it »): « Die erste Regel des Lehrens ist, zu wissen, was man lehren muß. Die zweite Regel des Lehrens ist, mehr zu wissen als das, was man lehren muß. » Aux récentes assises de la Commission Internationale de l'Enseignement Mathématique, Behnke, dans sa conférence, exigeait: « Der Lehrer muß Träger der Wissenschaft sein. »

Dans une classe de mathématiques spéciales on gagne d'emblée les bons élèves en mettant l'accent sur le côté heuristique de notre science. Eveiller leur imagination créatrice en posant des problèmes attrayants adaptés à leur niveau, guider discrètement leurs premiers pas dans la recherche personnelle, atténuer cette aide à mesure qu'ils progressent de façon que leur joie d'explorateurs, ce grand stimulant, reste intégrale. Un élève pareil ne se bornera plus à enregistrer passivement le cours dans son cahier, il « osera » poser des questions, voire opposer des modifications de tel ou tel exposé. Il forcera le professeur à repenser lui-même son cours et à faire jaillir du neut. Ses leçons deviendront vivantes à condition qu'il accueille favorablement les suggestions au lieu d'y voir des trouble-têtes, et qu'il ne reste attaché à l'autorité d'un unique oracle, son manuscrit consacré par un long usage. La libéralité d'un tel cours permettra d'introduire, d'une manière propédeutique, bien des notions des mathématiques supérieures, ce qui aura pour effet de réduire la largeur de l'abîme béant qui sépare actuellement le secondaire de l'universitaire. Je pense aux structures mathématiques (groupes, corps), aux applications et correspondances de deux ensembles, à la méthode axiomatique. Un futur mathématicien doit savoir que les mathématiques modernes sont plus accessibles à une tête bien faite qu'à une tête bourrée de connaissances.

J'ose faire quelques suggestions pratiques pour le cours en général.

On gagne facilement et d'emblée les élèves par des problèmes de mathématiques amusantes. La morne première leçon de l'année scolaire se terminera soit en liesse, soit par des discussions animées, si l'on pose un problème amusant ou un paralogisme. Selon le niveau de la classe « démontrons » que $28:7 = 13$ ou que $2 \times 2 = 5$ ou qu'un cercle a deux centres. Le plus obtus des élèves sera scandalisé, son bon sens se révoltera contre pareille absurdité. La violation manifeste de la règle dans un exemple prouvera à la classe la nécessité de cette règle. Au jeune stagiaire astreint à la corvée des leçons de remplacement je recommanderais de dompter la turbulence des élèves

par des incursions dans des domaines intéressants de notre science: carrés magiques, figures topologiques, notions de cosmographie et mouvement des corps célestes, etc. Je suis sûr que les sujets les captiveront et que la question de la discipline ne se posera même pas, qu'ils demanderont la continuation de l'exposé, quand l'occasion se présentera dans la suite. Et ce qui plus est, bien des graines germeront et prendront racine.

Nous savons tous que l'explication des théorèmes de géométrie peut devenir ennuyeuse aussi bien pour la classe que pour le professeur, surtout s'il enseigne dans des sections parallèles. On peut reprocher à Euclide le culte de la vérité anonyme: les auteurs des théorèmes s'éclipsent dans le cône de lumière porté par leurs découvertes. Dans le cours, il vaut mieux donner aux théorèmes importants leur nom propre: Thalès, Euclide, Pythagore, Apollonius. Pourquoi ne pas faire connaître ces géniales individualités au même titre que le professeur de lettres présente les siennes? Les cas d'égalité des triangles semblent être souvent banaux aux élèves. Montrons leur importance en rattachant le premier cas aux problèmes de géodésie et de triangulation des pays, faisons entrevoir que, sans le troisième cas, ni la Tour Eiffel ni aucune construction métallique ne pourrait exister, puisque ce cas garantit l'indéformabilité du triangle donné par les trois côtés.

En parlant des origines de la géométrie, en expliquant l'étymologie des mots algèbre, sinus ou la formation des symboles d'opération, nous mentionnerons les apports successifs des Grecs, des Hindous, des Arabes aux mathématiques scolaires avant que celles-ci aient trouvé leur forme actuelle avec Viète, Descartes, Euler et Legendre. Dans une classe latine, je n'hésiterais pas à poser l'un ou l'autre problème avec son énoncé original soit en latin, soit en vieux français ou allemand.

L'importante question des parallèles se présente malheureusement très tôt dans le cours de géométrie. Même au risque de n'être pas compris complètement, j'exposerais le problème en faisant état des efforts des géomètres du 19^e siècle qui ont repensé la géométrie d'Euclide. La question des grandeurs irrationnelles et incommensurables mérite de même une attention spéciale. Rien ne sert de pousser à l'extrême la technique opérationnelle des radicaux, si la nature de $\sqrt{2}$ n'est pas clairement établie, par exemple par la méthode des intervalles emboîtés. Expliquons aux élèves combien la découverte de cette grandeur a embarrassé la science grecque du temps de Pythagore et de Platon. Je cite Fladt, le grand maître de la méthodologie allemande: «Wem es nicht gelingt, daraus ein

Drama des Geistes zu machen und seine Schüler in den Sinn dieser $\sqrt{2}$ einzuführen, der taugt wahrlich nicht zum Mathematiklehrer an einer höheren Schule.» (MNU, t. X, 1958.) Quel élève du regretté P. Klæss ne se rappellerait pas la verve et la maîtrise avec laquelle il établissait en III^e — comme introduction au théorème de Thalès — que la diagonale du carré est incommensurable avec le côté! Utilisons l'expression trigonométrique de $\cos 3a$ pour en déduire à peu de frais que la trisection de l'angle, l'un des problèmes fameux de l'Antiquité, est impossible.

Voilà quelques suggestions. Puissent-elles contribuer un tout petit peu à refaire des mathématiques dans l'esprit de tous ceux qui s'y initient, une science humaine inséparable du patrimoine humaniste qui ne cesse d'alimenter notre vie non seulement intellectuelle, mais affective.

LUCIEN KIEFFER



Le cours de physique et les différentes sections.

Aucune science n'a, par ses progrès spectaculaires, contribué comme la physique à transformer les conditions de vie sur le globe. Ses acquisitions et ses méthodes de travail rigoureuses sont appliquées actuellement dans les domaines les plus divers : astronomie, médecine, biologie, chimie, statistique, criminologie.

Les nouvelles techniques (électronique, automation des usines, télécommunications par son et par image) créées par elle, le développement de nouvelles sources d'énergie et d'armes assurent à cette science une position clef qu'il est difficile de lui dénier. D'ailleurs la somme des connaissances physiques est aujourd'hui telle que le moindre chapitre de manuel scolaire fait l'objet d'une spécialité qui occupe des centaines de chercheurs.

Il est pour cela étonnant que sa quote-part soit restée pratiquement stationnaire depuis trois quarts de siècle dans la répartition des heures de cours; étonnant surtout que la même matière, illustrée par les mêmes méthodes, soit imposée aux différentes sections, indifféremment et au mépris de l'orientation propre à chacune d'elles.

Un pédagogue imbu de sa branche réclame plus de leçons pour sa discipline, va-t-on dire. Or nos élèves sont déjà surchargés de travail et privés de loisirs pour la lecture et les sports. Rassurez-vous, je suis un adversaire résolu de toute augmentation de matière et de leçons. (J'entends également par là les augmentations tacites, telle celle qui consiste à diminuer le nombre d'heures tout en maintenant pratiquement la même matière; ainsi le programme de géométrie descriptive à enseigner en section moderne est-il resté à peu de chose près le même pour un horaire fortement réduit.)

Au reste, en physique, le temps disponible suffirait en principe à satisfaire les exigences des Universités. Encore faudrait-il l'utiliser de façon plus rationnelle, c'est-à-dire l'adapter à l'importance, à la signification de cette science pour chaque section. La seule solution dans le cadre du temps actuellement disponible consisterait à dédoubler ce cours.

Le cours destiné aux futurs magistrats, avocats, philosophes et littéraires de la section A devrait être donné dans un tout autre esprit que celui qui s'adresse aux scientifiques de toutes catégories des sections B et C. Pour les élèves que leur spécialité ne ramènera plus jamais aux branches scientifiques, un enseignement humaniste de la physique serait tout indiqué. La matière enseignée comme l'esprit de cet enseignement viseraient à parfaire une culture générale trop exclusivement littéraire. Ne pensez-vous pas que l'honnête homme moderne devrait avoir une idée des phénomènes qui lui permettent, à distance, de jouir d'un concert où d'assister à une pièce de théâtre? La production et la propagation des ondes électromagnétiques découvertes il y a presque un siècle ne figurent pas encore à notre programme. Que de miracles nous devons à l'électron et dont les principes de base sont à peine ou pas effleurés: le simple tube radio et son équivalent moderne, le transistor, la télévision, la radio, l'automatisation des usines, le téléguidage des fusées et avions, les machines à calculer et le microscope électronique, l'outil le plus important en recherche médicale et biologique, pour ne citer que les plus connus. L'atome, dont la désintégration a libéré des énergies gigantesques qui nourrissent le pessimisme philosophique de nombreux savants ne joue qu'un rôle très effacé dans nos programmes. Pourtant, il nous serait facile d'en vulgariser au moins les propriétés essentielles par des expériences spectaculaires. Ceci permettrait, par exemple, aux futurs journalistes d'écrire moins de bêtises sur des notions auxquelles ils sont amenés fréquemment à se référer; aux futurs hommes de lois de légiférer en meilleure connaissance de cause sur la protection des populations contre les dangers des radiations atomiques.

Comment ajouter tout cela au programme sans augmenter le nombre de leçons? Eh bien, en négligeant, dans la partie classique, tout ce qui n'est pas indispensable à la culture générale et là il est, ma foi, possible de faire des coupures substantielles sans renoncer pour autant à la méthode expérimentale. Celle-ci, bien entendu, serait intégralement maintenue et appliquée à un nombre restreint de phénomènes classiques. L'expérience qui décide de la valeur d'une hypothèse inculquera aux littéraires l'importance primordiale du fait contrôlable et indiscutable.

Il faudrait surtout développer, entre autres, quelques concepts abstraits facilement compréhensibles comme ceux d'énergie (ce qui se fait déjà), de champ, de résonance et faire voir que ces idées clefs permettent de rapprocher de nombreux phénomènes en apparence différents. L'énergétisme est un des points

de vue les plus vastes de la physique. Il englobe tous les domaines : mécanique, hydraulique, physique du globe, acoustique, électricité, optique et atomistique. La résonance, elle, permet de comprendre l'échange d'énergie oscillante dans les domaines les plus divers. Ces grandes généralisations facilitent à l'homme la tâche de mettre un peu d'ordre dans la complexité inouïe du monde matériel, tout en constituant une grande économie intellectuelle : mêmes lois pour les phénomènes les plus divers. Voilà qui illustrerait, exemples à l'appui, qu'il n'y a de science que du général, pour citer Aristote. Un tel cours doit rester, j'insiste, strictement expérimental sous peine de finir par du verbiage, si grisant pour le professeur et si soporifique pour l'élève.

Dans les sections scientifiques B et C, le but à atteindre n'est pas cette vue d'ensemble, mais la rigueur méthodique dans le travail. Ici, toutes les lois élémentaires seront établies, discutées, appliquées à des problèmes qui familiarisent les élèves avec le maniement des unités, processus sans intérêt et si rebutant pour les littéraires. Ici, la détermination expérimentale des constantes, l'importance de l'erreur de mesure et la recherche raisonnée pour la diminuer orienteront les élèves vers la maîtrise d'une technique. Inutile de traiter avec eux des questions trop modernes, les futurs scientifiques les aborderont à l'Université. Moins de matière et plus de profondeur, voilà les exigences des sections scientifiques.

Une matière plus vaste, une illustration vivante du dynamisme de l'esprit humain, par un programme débarrassé des notions sans valeur formative, tels sont les objectifs que le doublement permettrait d'atteindre en section latine A. En un mot, il nous promet à la fois un meilleur rendement et l'avantage d'un programme moins rébarbatif. La physique perdrait en même temps les derniers relents de « bourrage de crâne » qu'on lui reproche encore non sans raison.

Pouvons-nous espérer cette solution simple, réalisée en France depuis déjà douze ans ?

EMILE HOFFMANN

Une Proposition suivie d'un petit Aperçu Bibliographique.

Avant d'aborder l'analyse sommaire de quelques ouvrages et revues, qui me semblent d'un très grand intérêt pour les professeurs de langue et de littérature françaises, j'aimerais faire une proposition, qui me tient à cœur, et au sujet de laquelle je me sens d'accord avec un grand nombre de collègues.

En effet, beaucoup pensent comme moi que le « Journal des Professeurs », qui, depuis tant d'années, présente et discute de graves problèmes d'ordre général touchant l'enseignement resp. le personnel enseignant, pourrait et devrait accorder une place plus large à l'étude de certains aspects de la technique de l'enseignement. Pourquoi n'accueillerait-il pas dans ses pages des articles consacrés aux auteurs dont l'un ou l'autre ouvrage figure au programme de nos classes supérieures, des présentations de leçons modèles, des analyses de textes de poésie ou de prose, des essais de bibliographie, des catalogues raisonnés et commentés de cartes murales, de diapositifs, de disques musicaux et littéraires etc. etc.?

Grâce à cette partie de documentation, disons pédagogique, qui pourrait être fort intéressante et certainement très utile, le « Journal » trouverait un accueil plus chaleureux encore et susciterait probablement une collaboration plus générale et plus assidue. Avis donc à tous ceux qui partagent cette façon de voir: qu'ils relisent par exemple dans de vieux numéros les excellentes leçons modèles présentées par feu M. Joseph Hansen pour s'en inspirer et insuffler par leurs contributions une vie nouvelle à notre revue!

C'est dans cet ordre d'idées que je me propose de présenter ici, tout en les commentant un peu, plusieurs publications dignes de retenir l'attention de tous ceux qu'intéressent à des titres divers l'enseignement de la langue et des lettres françaises et cette « littérature de la littérature » qu'est la critique.

Qu'on me comprenne pourtant bien! Dans aucune des rubriques suivantes je n'ai eu l'intention de donner une bibliographie complète ni systématique. J'ai simplement voulu parler de quelques livres resp. revues, que j'ai rencontrés au hasard de

mes lectures, et qui m'ont frappé pour l'une ou l'autre raison, la plupart du temps parce qu'ils me semblent des outils nécessaires, souvent même indispensables, aux titulaires de français.

*

Revue pédagogique et littéraire.

Parmi les revues qui s'occupent plus particulièrement de problèmes de langue et de littérature, je signale **L'Année Propédeutique** (Centre d'Éditions d'Enseignement Supérieur), **L'École** (Editions de l'École), **La Revue Universitaire** (Colin), et **Les Humanités** (Hatier).

Mais c'est **L'Information Littéraire** (Baillière et fils) qui mérite, plus que les autres, l'attention des titulaires de français. La variété et la précision de sa documentation, la profondeur et la clarté de ses analyses tout comme l'utilité pratique des nombreux exercices de toutes sortes qu'elle présente régulièrement, en font un guide merveilleux.

Des deux parties que comporte chaque numéro, la première, qui est de documentation générale, renferme des articles portant sur un auteur (ex. Charles-Louis Philippe et la Notion d'Enfance), un grand style (ex. Le Baroque), un problème de littérature comparée (ex. André Gide, Dostoïevsky et le Problème du Roman Contemporain), un genre littéraire (ex. Études sur le Théâtre Français Contemporain), une explication de texte (ex. Le Bateau Ivre). Les langues anciennes y trouvent leur compte (ex. Tite-Live et Scipion) tout comme les sciences auxiliaires de la littérature classique (ex. La Topographie Romaine).

Mais l'apport le plus original de l'Information Littéraire, je le vois dans deux genres de rubriques qu'on rencontre assez rarement dans ces publications. Sous la première on trouve des articles fort précieux, qui résument l'état actuel de nos connaissances sur certains écrivains et leurs œuvres. C'est donc une sorte de bilan des recherches faites jusqu'à ce jour par les spécialistes de la question (ex. État présent des problèmes proustiens). Ces articles très documentés et accompagnés d'une bibliographie complète et systématique sont d'une valeur inestimable pour tous ceux, amateurs et professionnels, qui désirent reviser et compléter leurs connaissances sur un auteur ou une œuvre.

L'autre rubrique, intitulée « Cadre d'études », renferme des articles qui énumèrent et commentent tout un ensemble d'idées directrices, de points de vue, d'angles et d'aspects les plus variés permettant l'étude approfondie d'une œuvre donnée. Il est impossible de méconnaître la très grande utilité de directives pareilles. Qui parmi nous, et je ne songe pas aux seuls débutants, n'a connu cette perplexité si irritante qu'on éprouve quelquefois devant une œuvre admirable, certes, mais qui semble échapper à toute analyse et ne donner aucune prise à celui qui veut en faire comprendre la beauté à autrui ? Voici pour ceux que la méthode intéresse, quelques points de vue choisis dans un cadre d'études pour « Le Père Goriot » de Balzac : I. La Genèse et la Publication du Roman. — II. La Composition du Roman (A. Le sujet central et les sujets secondaires. B. L'économie d'ensemble : 1. La muse en train. 2. Le drame.) — III. Le Roman de Mœurs et le Roman de Caractères (A. Le roman de mœurs : 1. Le Paris de la Montagne Sainte-Geneviève. 2. Le Paris des faubourgs. B. Le roman

de caractères : 1. Les rôles secondaires. 2. Les grands premiers rôles.)
— IV. Les Leçons du Roman (A. La passion destructive de l'individu.
B. La passion destructive de la société.)

Dans la deuxième partie, qui est de documentation pédagogique, on trouve régulièrement des contributions substantielles sur la théorie et la pratique de la composition française, l'explication de textes français ou anciens, la lecture suivie et dirigée, l'enseignement de l'histoire, la littérature, etc. Ces articles de fond alternent avec les rubriques d'inspiration plus pratique : plans développés de compositions françaises, textes dictés suivis de questions, expériences de travail collectif, thèmes latins, versions grecques et latines avec traductions et commentaires historiques et linguistiques, exercices d'enrichissement du vocabulaire, etc.

*

Ouvrages de Nomenclature Littéraire.

Quel professeur de langues n'a pas déjà eu l'occasion de regretter l'absence d'un vocabulaire fixe et de définitions claires pour les principales notions qu'il utilise couramment aussi bien dans l'explication de textes courante que dans l'enseignement de l'histoire de la littérature ?

Il est évident qu'on ne peut plus recourir aujourd'hui à certaines œuvres du XVIII^e siècle comme les Tropes de Du Marsais, la Poétique française de Marmontel ou le Cours de Rhétorique de Blair, qui avaient élaboré un système de définitions que reprenaient encore au XIX^e siècles quantité d'ouvrages scolaires. A cette époque, les élèves n'auraient pas été embarrassés, comme ils le sont aujourd'hui, pour expliquer ce qu'il faut entendre par poésie lyrique ou en quoi consiste la différence entre un vaudeville et une comédie. Seulement, ces définitions, nous ne pouvons plus les accepter : elles sont trop schématiques et comme sclérosées. Nous avons, d'autre part, une idée trop nette de la complexité des phénomènes qu'elles prétendent définir et notamment de ceux qui président à la création.

Ce fut le romantisme qui, versant dans l'autre extrême, ne vit et ne définit plus que ce qu'il y avait dans l'œuvre de spontané, d'inspiré et de général au point d'oublier ce qui est dû à la tradition, à l'intelligence et à la volonté. D'où un autre vocabulaire, aussi correct et aussi faux que le précédent.

Comment parler du lyrisme de tel poète, si les spécialistes eux-mêmes ne sont pas d'accord sur les noms des strophes qu'il emploie ? Comment parler de roman — et non, par exemple, de nouvelle, quand on constate que le roman, tout comme l'essai et le théâtre, échappe rapidement aux définitions strictes de la rhétorique classique ?

L'idéal serait évidemment d'avoir un système de définitions claires et d'une précision scientifique élaboré par un groupe de spécialistes, comme l'a souhaité le professeur Bray de Lausanne au dernier congrès de l'Association internationale des Études françaises.

Que faire en attendant ? Comment éviter les contresens dans la compréhension des textes et les incorrections dans l'emploi du vocabulaire critique, comment aussi connaître le sens précis d'un mot à une époque donnée ?

Il existe quelques ouvrages qui peuvent combler cette lacune, du moins partiellement. Je signale aux débutants la **Théorie de l'Art et des Genres Littéraires** par **Jean Suberville** (Les Éditions de l'École) et **La Composition et les Genres Littéraires** par **Ch. Doutrepont** (Wesmael-Charlier). Parmi les publications plus récentes, il y a le **Vocabulaire de la Dissertation** par **Henri Bénac** (Librairie Hachette), sorte de dictionnaire de poche, qui définit les termes les plus courants de la langue littéraire, qui vous dit en peu de mots ce qu'est un calembour, un galimatias, le jansénisme, la théorie du milieu, le Parnasse, un sirventès, la vraisemblance, etc.

La **Saveur des Lettres** de **V. H. Debidour** (Plon) est un ouvrage plus ambitieux, mais dont les intentions sont analogues. Contrairement à Bénac, qui définit assez brièvement quelque 700 termes, Debidour fait l'analyse approfondie de plusieurs notions fondamentales, dont l'importance n'échappe à personne. Je me contente de renvoyer le lecteur épris de clarté et de précision à ce petit livre pénétrant, dont voici quelques têtes de chapitre : Matière et Manière. — Les quatre routes de l'Irréel : Mythe, Merveilleux, Féerie et Fantastique. — Esprit et Comique. — Naturalisme et Vérité. — Épique et Épopée.

Mais laissons aux théoriciens le soin d'analyser in abstracto les genres littéraires. Des esprits plus pratiques, ou simplement plus hantés que d'autres par les rudes exigences du métier d'enseigner, ont repris la question sous un angle différent. C'est qu'ils se proposent d'élaborer à la fois des définitions scientifiquement valables des divers genres littéraires et une méthode sûre permettant de les analyser et de les commenter en classe.

Ces intentions, on les retrouve dans une série d'opuscules très instructifs intitulés : **L'Art de commenter . . .** par **F. Germain** (Foucher, Paris). Ont déjà paru ou vont paraître des volumes expliquant le texte littéraire, l'épopée, la poésie lyrique, la tragédie (2 vol.), la comédie, le roman. Chacun de ces volumes comprend deux parties : une étude théorique du genre en question et une application des connaissances acquises à l'explication de textes et à la rédaction.

*

Ouvrages sur la Dissertation.

Parmi les ouvrages plus vieux je rappelle pour mémoire ceux de **Bouviolle** (Hachette), de **Maugis** (Langlois), de **Mornet** (Larousse), de **Toinet** (l'École) et de **Thoraval** (Colin), qui tous traitent des sujets de dissertation portant sur tel ou tel écrivain pris en particulier. S'ils admettent à l'occasion des sujets généraux relatifs à un mouvement littéraire, à une école ou à une époque déterminée, l'étude n'en est jamais que fragmentaire. Parmi les derniers-nés, j'ai remarqué deux ouvrages qui pourraient intéresser plus particulièrement nos élèves de la Première et des C. S. de Lettres. Ce sont **La Dissertation Littéraire** de **M. Hervier** (Crovillé) et **L'Art de la Dissertation** de **M. Huisman** (Société d'Édition d'Enseignement Supérieur). Celui-ci propose une méthode plurivalente de dissertations littéraires, historiques et philosophiques. On y lira avec profit les chapitres théoriques consacrés aux diverses parties de la dissertation et où l'auteur fait preuve d'un humour fort amusant, qualité qu'on rencontre rarement dans des exposés nécessairement un peu arides.

Pourtant, l'ouvrage le plus considérable de tous ceux qui ont paru au cours des dernières années, me semble être la **Dissertation Littéraire Générale** par **A. Chassang** et **Ch. Senninger** (Librairie Hachette). Fruit d'une connaissance théorique solide et d'une riche expérience magistrale, ce manuel est destiné aux étudiants qui préparent les Facultés des Lettres. Il répond donc assez bien aux exigences du programme de nos C. S. de Lettres.

Or, ce qui le distingue de la plupart des autres ouvrages, c'est que les sujets qu'il traite ne s'inspirent d'aucun programme déterminé, mais mettent systématiquement en cause les genres, les écoles, les tendances et, surtout, les grandes lois de la création littéraire *générale*. Comme on voit, ce genre est assez particulier : « il tient à la fois de la philosophie et de la littérature, de l'essai artistique et de la composition française, de la discussion abstraite et de l'étude historique ». Comment faire pour réussir dans un exercice aussi ardu ? La réponse des auteurs est catégorique : Il n'y a pas de dissertation possible sans une culture doublée d'une technique.

Il faut d'abord se cultiver, c'est-à-dire étudier systématiquement les grands problèmes de la littérature et les solutions essentielles qu'y ont apportées les écrivains au cours des siècles. Voilà pourquoi la plupart des sujets généraux portent sur les lois de l'art, les lois de la création (ex. Quel compte l'artiste tient-il de la vérité objective et des règles ?), les lois des genres (ex. Quels sont les rapports de la tragédie et de la comédie ?), les caractéristiques des grandes doctrines et des grandes écoles.

Il faut ensuite posséder une technique. Comment l'acquérir ? Il suffit, pensent les auteurs, de suivre scrupuleusement trois conseils : toujours raisonner sur des faits, ne pas perdre de vue l'orientation générale, donner à la dissertation un mouvement continu.

Ces conseils me semblent si capitaux que je veux les éclairer un peu.

« Raisonner sur des faits » veut dire situer historiquement la phrase à commenter et reposer l'argumentation sur des exemples. Ici, il faut mettre les débutants en garde contre certains mauvais emplois des exemples : ou bien on les accumule, parce qu'on oublie qu'ils doivent toujours être au service d'une idée elle-même reliée explicitement à ce qu'on veut démontrer, ou bien on ne fait que citer l'exemple sans l'analyser, c'est-à-dire qu'on n'en dégage pas ce qui est utile à la thèse qu'on veut prouver.

Les auteurs recommandent ensuite de « ne pas perdre de vue l'orientation générale ». Cette orientation, qu'on appelle plus couramment « l'idée directrice », est, selon eux, la grande loi du genre. Elle interdit les « développements autonomes », les « hors du sujet », en d'autres termes, tout ce qui ne sert pas à la discussion du problème fondamental : « On ne peut rigoureusement rien décrire, rien raconter, il faut que tout soit argument, il faut que tout prouve, réfute, élargisse, nuance, il faut que tout développement puisse être accroché au problème traité par un lien logique et ce lien doit être explicite. » Quiconque a bien saisi le sens et la portée de ce conseil, n'aura pas de difficultés à résoudre presque tous les problèmes que posent les détails techniques de l'introduction et de la conclusion, comme p. ex. les transitions (les fameuses « agrafes ») ou l'organisation du paragraphe, toutes choses que nos élèves ne pratiquent (ou ne connaissent) pas assez.

Après avoir soigneusement élagué tout ce qui est étranger au propos, on doit « donner à la dissertation un mouvement continu ». Que signifie ce terme par lequel les auteurs proposent de remplacer celui de plan, plus commun mais « assez dangereux » ? La plupart du temps, celui-ci n'est qu'un découpage, un simple classement. Or, il devrait être en quelque sorte « l'équivalent rhétorique d'un problème logique », c'est-à-dire que l'opinion qu'on défend devrait être présentée au terme d'un mouvement qui a montré l'insuffisance des autres opinions. Bref, ce qui satisfait l'esprit, ce n'est ni une pensée isolée, ni une suite de pensées, mais une sorte de « force qui va », d'élan, par lequel chaque pensée pourrait « accrocher le réel » mieux que la précédente.

Ces quelques lignes ne donnent évidemment qu'une idée imparfaite d'un ouvrage, qui se signale par sa densité extraordinaire, son grand nombre d'exposés théoriques et de conseils pratiques comme par l'objet si particulier qu'il se propose. Voilà un livre intelligent, qu'on peut recommander chaleureusement à tous ceux, professeurs et élèves, qu'intéresse la théorie et la pratique de cet exercice difficile entre tous qu'est la dissertation.

*

Ouvrages de critique littéraire.

Il y a une certaine critique, qui n'est que résumé rapide et rapprochement surperficieux, une autre, qui étouffe l'œuvre sous la masse des circonstances biographiques. Mais les ouvrages qui font date sont toujours ceux qui impriment une direction nouvelle à la critique par la découverte d'un point de vue insoupçonné jusqu'alors ou par l'application d'une nouvelle méthode d'investigation. Ce sont ceux qui remontent aux « sources vraies de l'œuvre, qui sont les sources internes ». (A. Rousseaux.) Tels sont p. ex. **Le Style de Marcel Proust** par **Jean Mouton** (Éditions Corrèa), **L'Art de François Mauriac** par **Nelly Carmeau** (Grasset), **La Création Littéraire chez Balzac** par **Bernard Guyon** (Armand Colin).

Or, de tous les ouvrages qui, selon le mot de Rousseaux, font « vaciller sur ses bases la Sorbonne lansonienne », le plus sensationnel me semble être celui de **Georges Poulet : Études sur le temps humain** (Plon). L'auteur étudie le problème du temps dans l'œuvre de dix-huit grands écrivains, de Montaigne à Proust. Analysant les rapports entre la pensée de l'homme et la notion du temps à des moments différents de l'histoire de la philosophie et des lettres, il montre que le temps des hommes varie, qu'il évolue d'une façon constante, et que celui de Pascal n'est pas le même que celui de Gautier ou de Valéry.

Qu'est-ce donc que le « temps humain ? » Pour saisir le sens et la portée de cette notion essentielle et voir en même temps comment un grand critique, découvrant et exploitant un aspect inconnu de la création littéraire, peut élargir et approfondir nos connaissances sur un auteur, il suffit de lire l'essai intitulé : *Notes sur le temps racinien*.

Tout en posant en principe une durée dont les parties sont indépendantes et « où Dieu rend chaque jour la lumière au monde, au lieu de le laisser à la nuit », Racine est convaincu de l'absolue dépendance de chacun de ces moments nouveaux d'un passé avec lequel Dieu s'oblige de les créer, de les « concrétiser ». Ainsi, le présent n'est pas seulement « invention pure et incessante », mais aussi préservation du

passé, et, par là, préservation du mal qui s'y est introduit. Cette continuation a nécessairement une signification tragique.

Autre conséquence : comme la tragédie racinienne est continuation du passé dans le présent, elle est essentiellement l'impossibilité de se réduire au moment présent. « Fidélité à la haine, comme dans La Thébaïde, fidélité à la coutume, comme dans Bérénice, fidélité au sang, comme dans Phèdre, fidélité à l'amour comme dans Andromaque. » Voilà pourquoi cette tragédie-là est, par excellence, le drame du recommencement. La passion, dit l'auteur, y est une « trace qu'on reconnaît », une « blessure qu'on rouvre » ; elle a pour objet des figures « dont on se souvient », un « être disparu que dans un être vivant l'on se surprend sans cesse à aimer ». Ainsi tout le drame n'est que la répétition d'un drame plus ancien.

C'est en même temps un grand sujet épique dans toute la longueur de sa durée : « Iphigénie, c'est ce qui se produit, quand l'Iliade va commencer, Andromaque, ce qui arrive quand l'Iliade a fini. » Voilà qui fait comprendre que le moment racinien est « l'esclave d'une durée antérieure ou postérieure qui l'aspire et le fixe en son extrémité ».

Cela vaut également en un certain sens pour les personnages de Racine. Tout en vivant dans l'immédiat, ils discernent en même temps les causes et la fin du drame où ils sont engagés. Ils connaissent non seulement l'être qu'ils sont, mais aussi cette continuité dans le temps qui les a fait devenir de plus en plus ce qu'ils sont. Il arrive toutefois qu'un personnage racinien vit pour un temps dans un présent qui n'a pas encore de passé, et que, de ce fait, il n'a pas encore de destinée. C'est Iphigénie. Il arrive aussi qu'à la connaissance de soi succède l'oubli de soi : dans ce cas, il ne reste plus qu'une sorte de conscience aveugle de l'instant présent. Alors l'être perd, par intermittences, le sentiment de son identité. Cet être arraché à la durée et réduit à l'instant, c'est Oreste. Or, contrairement à ce qui se passe chez Corneille, chaque fois que l'être racinien est arraché à la durée, il n'est plus qu'« un lambeau d'existence, une sorte de tronçon, comme si, en perdant le sentiment d'être une victime et une proie, il perdait en même temps la conscience de l'unité profonde qui, liant les différents moments de sa vie temporelle, faisait le sens de son existence et de son véritable ».

A cette expérience de soi par soi se superpose peu à peu dans les héros de Racine, surtout après Phèdre, la conscience d'une réalité suprasensible et éternelle. Ainsi, d'un côté, l'être racinien est « en proie à un temps palpitant, déchiré et discontinu », de l'autre, il sait que « son destin est inscrit au-dessus des remous de la durée, dans la zone éternelle des volontés célestes ». D'où l'existence de trois durées parallèles : le temps discontinu des passions, le temps continu des manifestations de la volonté divine et, enfin, cette volonté elle-même dans son intemporalité.

Dans les neuf études du 2^e volume, qui porte comme sous-titre « La Distance Intérieure », il n'est plus seulement question du temps, mais aussi de l'espace. C'est surtout ici que l'on voit la nature si particulière de cette critique. En effet, négligeant de propos délibéré tout ce qui est extérieur à la conscience, elle ne considère plus que « le résultat très pur de l'acte par lequel, en transmuant ses objets en pensée, l'écrivain fait s'évanouir tout ce qui n'est plus celle-ci ». Les objets affluant de l'extérieur et devenant pensées « arrivent, passent, s'écartent ou s'enfoncent, et je les distingue à des distances spatiales

ou temporelles qui ne cessent de varier. Ma pensée n'est pas faite seulement de mes pensées; elle est faite encore, et bien plus peut-être, de toute la distance intérieure qui me sépare ou me rapproche de ce que je puis penser ».

Cette distance intérieure, l'auteur l'étudie chez plusieurs grands écrivains allant du XVIII^e au XX^e siècle. En voici un exemple. Pour Vauvenargues, le sentiment de l'être est éprouvé dans l'action, par l'action. Plus on agit, plus on se sent être, et plus on se sent être, plus on est heureux. Or, à côté de ce sentiment de l'être, il y a dans l'esprit humain un sentiment non moins fondamental, mais contraire, c'est le sentiment de son imperfection : « Je me perçois comme un être à qui il manque de l'être. » A l'opposé du sentiment pur de l'être, qui était comme une plénitude intérieure contenant tout, ce sentiment du vide de l'être nous fait découvrir comme une immense étendue qui n'est pas nous, « qui est en dehors ». Cette étendue, c'est l'espace, c'est aussi le temps.

Plénitude et insatisfaction jettent l'être au-delà d'un lieu borné et d'un temps limité dans l'espace et dans la durée. Comment l'homme s'efforce alors de remplir « d'être et d'action le double creux de la durée et de l'espace » grâce à l'amour, grâce également au sentiment, si essentiel aux yeux de Vauvenargues, de l'espérance et de sa forme la plus pure qu'est la gloire, comment le temps de l'être, « possession toujours contestée et réaffirmée », devient sa durée, et comment, en fin de compte, le moraliste de l'action qu'est Vauvenargues aboutit à une conception de l'action qui s'identifie avec la connaissance, voilà ce que M. Poulet montre d'une façon captivante dans la suite de cet essai. Il parvient ainsi à découvrir et à tirer au clair les idées directrices et les fils conducteurs de cette œuvre fragmentaire et morcelée des *Maximes*.

Mais on peut se demander si la critique doit se contenter de penser une pensée, si elle est, en d'autres termes, vouée à refléter exclusivement la conscience. Puisque celle-ci est, comme nous le croyons maintenant, conscience de quelque chose, n'est-il pas possible d'aller au-delà de la conscience et de retrouver ce quelque chose qui fut objet de pensée ? Il s'agirait d'aller de l'abstrait au concret, en d'autres termes, de remonter de la pensée à travers les images jusqu'à la sensation, car « c'est par la sensation que tout commence : chair, objets, humeurs, composant au moi un espace premier ». Après avoir redécouvert dans l'œuvre cet espace-là, l'opération la plus difficile, mais aussi la plus lourde de conséquences pour l'esprit, serait d'atteindre « l'acte par lequel celui-ci, pactisant avec son corps et avec celui des autres, s'est uni à l'objet pour s'inventer sujet ».

Tel est le but que se propose **Jean-Pierre Richard** dans **Littérature et Sensation** (Aux Éditions du Seuil). Contrairement à celle d'un G. Poulet ou d'un M. Blanchot, qui tous les deux visent uniquement le subjectif, cette critique d'un genre nouveau s'installe au point où s'entreprennent le subjectif et l'objectif. Cette conception n'est d'ailleurs pas d'aujourd'hui, et dans la très belle préface qu'il a écrite au livre de J.-P. Richard, Georges Poulet rappelle avec raison le grand livre de **Marcel Raymond** : **De Beaudelaire au Surréalisme** (J. Carti) et celui d'**Albert Béguin** sur **L'Âme romantique et le rêve** (J. Carti). D'ailleurs, beaucoup de philosophes récents, comme Gabriel Marcel, Sartre, Merleau-Ponty et Jean Wahl, ne conçoivent-ils pas la conscience toujours comme conscience d'autre chose que soi ? Enfin, personne n'ignore plus aujourd'hui la philosophie de Gaston Bachelard, « dont la fameuse loi des quatre éléments montre l'étonnant besoin de pénétration qui, par-delà les séductions de l'imagination des formes, va penser

la matière, rêver la matière, vivre dans la matière ou bien — ce qui revient au même — matérialiser l'imaginaire ». (cité par G. Poulet.)

Dans les quatre études sur Stendahl, Flaubert, Fromentin et les Goncourt, qui composent son livre, J.-P. Richard tente donc de nous montrer la conscience « non pas à vide, mais aux prises, qui, projetée dans les choses, est appliquée à transformer en matière spirituelle un monde incarné, à poursuivre sans fin son être dans l'aventure du monde ».

Tels sont, esquissés assez sommairement, deux ouvrages de critique, qui émergent de la production courante par la nouveauté et la profondeur de leurs vues comme par la rigueur de leur méthode. Pénétrant hardiment jusqu'aux lieux où s'élabore l'œuvre, ils mettent à nu certaines opérations de la création littéraire et sont ainsi des guides précieux pour tous ceux que fascinent les démarches du génie créateur.

M. LAMESCH

NOS MORTS



ALOYSE DUHR

1886—1956

Wenn seine Gesundheit es ihm erlaubte, unternahm er, seit er von 1951 ab im Ruhestand lebte, täglich zur gleichen Stunde den gleichen Spaziergang; man hätte die Uhr nach ihm stellen können. Machte man ihm diese Bemerkung, so lachte er sein gütiges, behäbiges, aus der Tiefe seiner starken Persönlichkeit aufsteigendes Lachen und ... verwehrte sich nicht gegen den leisen Vorwurf der Pedanterie, den ein anderer aus dieser Bemerkung hätte herauslesen können.

Vielleicht wußte er allzu gut, daß niemand im Ernst ihm Pedanterie vorhalten konnte, wenn man unter einem Pedanten einen Menschen versteht, in dem die Schablone die Persönlich-

keit und die unverrückbare Methode das Einfühlungsvermögen und die Seele zugedeckt hat. Gerade in Aloys Dühr hatten sich Wissen und Können, ein tiefer Glaube, sowie verstehende Liebe und Güte vereint und einen Menschen aus einem Guß geschaffen, weltoffen und bis ins Alter hinein Neuerungen zugänglich.

Sein weites Wissen in der Philosophie und Theologie hatte er sich nach dem Besuch des Echternacher Gymnasiums an der Gregorianischen Universität in Rom angeeignet, die er nach sieben Jahren mit dem Doktorat in den beiden Disziplinen verließ. Dann kehrte er in die Heimat zurück und begann sein Philologiestudium, das er in Paris, Freiburg und München fortsetzte und ebenfalls mit dem Doktorat abschloß. Nach kurzer Lehrtätigkeit in Luxemburg, Esch und Echternach kam er 1922 als Seelsorger und Professor nach Diekirch, wo er fast dreißig Jahre wirkte, wirkte und nicht nur lehrte.

War es sein offener, auf das Wesentliche gerichteter Blick; war es der lange Aufenthalt in fremden Ländern, unter fremden Menschen, die zu verstehen er sich immer bemüht hatte; war es sein gründliches Studium, welches ihn vom Kleinlichen weg auf das wahrhaft Menschliche zu achten gelehrt hatte, als Professor und Seelsorger einer nach Halt und Sicherheit strebenden Jugend fand er in Diekirch ein dankbares Betätigungsfeld.

Von Temperament ein echter Moselaner: spontan, offen, geistreich, unternehmungslustig, war er, wie alle Sanguiniker, stets bereit, neuen Ideen und Methoden Raum zu gewähren. Mit mannigfachen Mitteln, aber immer mit Begeisterung und innerem Feuer, suchte er die ihm Anvertrauten zu seinem Ideal zu führen, wertvolle Menschen und gute Christen aus ihnen zu machen.

Dabei half ihm in besonderem Maß seine Fähigkeit, sich in die jugendliche Seele hineinzuverensenken, so daß er alle, vom Septimaner bis zum Primaner, in seinen Bann zog. Die Liebe und Güte, mit der er der Jugend entgegenkam, und die sich, von Einzelnen gelegentlich mißbraucht, nie entwaffnen ließ, schufen die in seinen Stunden eigenartige Atmosphäre des Vertrauens, das es ihm erlaubte, allen ein sicherer und abgeklärter, verstehender und grundgütiger Vater zu sein. Dieses Vertrauensverhältnis setzte sich auch nach Abschluß der Studienzeit bei vielen fort, die es, um Rat einzuholen, Klarheit zu finden oder Trost zu suchen, zu Professor Dühr zog.

Sein ganzes Wirken zielte auf das Wesentliche: Menschen führen und formen, Charakter und Willen der Jugendlichen bilden, aus ihnen christliche Persönlichkeiten machen. Daß er dabei weniger auf Buchwissen Wert legte und sich nicht mit

den seit jeher eingeführten Lehrbüchern zufrieden gab, versteht sich nun. In langer Arbeit schrieb er einen eigenen Religionskursus nieder, welcher der Psyche des Jugendlichen besser angepaßt schien. Er hielt nicht viel auf pädagogische Zwangsmittel, worunter er auch die Bewertung der Schüler durch ein Punktesystem rechnete. Er glaubte das, was er sagte, er lebte es vor, strahlte es aus, und das riß auf die Dauer seine Schüler mit; niemand verschloß sich seiner reichen Persönlichkeit.

Und so wird Professor Dühr in den Herzen der vielen Schülergenerationen, die in den 30 Jahren seines Wirkens vor ihm saßen, lebendig bleiben als ein zielbewußter Lehrer und ein verständnisvoller, eifriger Seelsorger.

P. SCHEIFER



URBAIN MEYERS

1907-1956

Le 19 septembre 1957, six jours à peine après la rentrée des classes, Urbain Meyers s'éteignit, emporté par une crise cardiaque, et la nouvelle de sa mort subite que nous apprîmes le lendemain matin dans la salle des conférences du Lycée de Jeunes Filles, nous plongea dans la plus grande consternation. Ainsi, cette leçon d'algèbre donnée la veille de trois à quatre heures en II^e latine avait marqué le terme de la vie de professeur d'Urbain Meyers que l'on avait vu, ce jour-là, après le son de cloche de quatre heures, traverser pour la dernière fois la vaste cours de récréation du Lycée de Jeunes Filles d'Esch, seul, la tête baissée, marchant d'un pas moins alerte qu'à l'ordinaire. Des problèmes graves et sombres ont dû hanter son esprit déjà pendant sa dernière leçon, puisque, au dire des élèves, il s'y était montré plus nerveux, plus inquiet et plus pressé que jamais, tout comme si, en proie à une appréhension vague, il avait hâte de terminer l'exposé de la matière entamée. Toujours est-il qu'il rentra tout droit chez lui pour se mettre au lit dont il ne devait plus se relever.

Urbain Meyers était né à Troisvierges le 29 décembre 1907. Après avoir achevé ses études secondaires en 1929, il se destina à la carrière de professeur de mathématiques; il s'inscrivit successivement aux universités de Paris et de Bonn, fut promu candidat en sciences mathématiques et physiques en 1934 et passa son doctorat en 1935. Après ses années de stage et de répétitorat aux Lycées de Garçons et de Jeunes Filles de Luxembourg, Urbain Meyers, en automne 1939, fut nommé professeur de mathématiques au Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette où il devait enseigner jusqu'au terme prématuré de sa vie.

Durant les dix-huit années d'enseignement à cet établissement qu'il a beaucoup servi et qu'il a aimé profondément, plusieurs générations d'élèves ont eu l'occasion d'apprécier ses qualités de professeur. Urbain Meyers aimait son métier de pédagogue et de professeur comme il aimait vivre parmi ses élèves qui ne cesseront pas d'entourer sa mémoire de leur deuil fervent et de leur gratitude. Doué d'une vive clarté d'esprit, Urbain Meyers alliait une longue expérience pédagogique à une large compréhension de l'âme adolescente. Pour répéter un mot d'Anatole France, il comprenait les cœurs et l'esprit de ses élèves comme il comprenait ses figures de géométrie, c'est-à-dire qu'il n'avait pas plus d'animosité à l'endroit d'un esprit trop étroit qu'il n'en montrait, en tant que mathématicien, contre un angle qui, faute de cinq ou six degrés d'ouverture, n'a pas les propriétés de l'angle droit. Si, dans ses cours pleins d'entrain et d'allure, il savait imposer par des exposés simples et clairs, Urbain Meyers, en société, savait être gai, affable, droit et ouvert. Doué d'un optimisme sain et raisonné, il haïssait l'intrigue et n'hésitait jamais à défendre ses opinions ou à élever sa voix pour combattre et flétrir une injustice ou une irrégularité. Frappé à plusieurs reprises dans sa vie par les coups terribles d'un destin tragique et cruel, Urbain Meyers, grâce à ses indiscutables qualités artistiques, puisait consolation et réconfort dans le domaine de la musique, cette musique qui lui était tellement chère qu'il la considérait, suivant ses propres termes, comme un véritable complément de son métier, voire de sa vie.

Urbain Meyers nous a quittés. Devant sa mémoire, ses élèves, ses collègues et ses amis s'inclinent avec douleur.

ARMAND BŒVER



MARGUERITE
PRUSSEN-GRATIA
1912—1956

Marguerite Prussen nous a quittés en octobre 1956. Depuis longtemps la science humaine l'avait condamnée, mais elle a opposé à un mal inexorable une résistance tenace. Elle s'est abandonnée au repos seulement quand les forces vives de son organisme avaient livré jusqu'à l'ultime limite le combat désespéré.

Tout, en effet, la retenait ici; tout devait lui faire paraître la vie belle et désirable. Elle a été frappée à un âge où l'être humain, arrivé à la pleine conscience de sa personnalité et de ses facultés, peut donner toute sa mesure. Elle était heureuse dans son foyer, elle se sentait nécessaire à un mari dévoué, à une fillette affectueuse. Elle aimait son métier et elle en tirait de grandes satisfactions. Elle semblait ainsi favorisée des dieux; elle ne l'a été que pendant quelques années. Marié au début de la guerre, le jeune ménage Prussen ne revint de la déportation qu'en 1945. De ces années sacrifiées, Marguerite Prussen ne se

faisait pas une gloire, elle n'en attendait pas de récompense, surtout elle n'en avait pas gardé d'amertume. Et cette attitude sereine en face du devoir accompli était aussi caractéristique chez elle que la discrétion dont elle usait en toute circonstance; discrétion qui paraissait commandée autant par une vie intérieure qui se suffisait à elle-même que par le respect de la personnalité d'autrui.

Marguerite Prussen était pour nous une collègue aimable, sinon expansive, d'une loyauté parfaite. L'ascendant qu'elle avait sur ses élèves était réel et durable. Elle faisait appel à leur intelligence plutôt qu'à leur sensibilité, elle était juste dans ses appréciations, juste dans ses critiques. Les enfants sont sensibles à ces qualités, plus rares et plus difficiles à pratiquer qu'il ne peut paraître. Aussi ne se mêlait-il aucune réticence dans les paroles élogieuses avec lesquelles les élèves et anciennes élèves rappelaient le souvenir de leur professeur disparu. S'étaient-elles jamais doutées pourtant combien Marguerite Prussen leur était attachée, combien son métier la passionnait. Elles ne savaient pas, en tout cas, avec quel intérêt elle s'informait, pendant sa maladie, de « ses » classes, de ses élèves, combien elle était restée attentive à la vie du lycée. Longtemps, très longtemps, elle avait gardé l'espoir d'y revenir guérie.

La discrétion que Marguerite Prussen observait à l'égard même de ses familiers, elle en entourait aussi son savoir. Nous voyions, certes, avec quelle conscience scrupuleuse elle préparait ses cours, mais c'est pendant ses longs mois de maladie que nous avons eu la révélation de la profondeur de ses goûts intellectuels. Alors que la maladie et la souffrance physique, si souvent, triomphent des forces de l'intelligence et du caractère, Marguerite Prussen a cherché dans le travail intellectuel un dérivatif à la douleur. Que de fois ne l'avons-nous pas trouvée, absorbée dans la lecture de Platon; elle avait occupé ses loisirs forcés à apprendre le grec. Avec quelle curiosité sympathique accueillait-elle les noms nouveaux dans la littérature, avec quel plaisir a-t-elle découvert encore les livres de Heinrich Böll. Ainsi, jusqu'à la fin, les conversations avec cette grande malade restaient des conversations tournées vers la vie, vers l'avenir. Rares, très rares étaient les plaintes.

Marguerite Prussen était une femme dont le caractère et la vie commandaient l'estime. Cette femme discrète et réservée a supporté son sort injuste avec une sagesse admirable. Le vide qu'elle a laissé au lycée ne sera pas comblé de sitôt.

M. WESTER



MARCEL
REULAND
1905—1956

Ich kannte ihn nicht lange. Als ich 1953 mein erstes Stagejahr am Knabenlyzeum in Luxemburg antrat, hatte der Lebensweg Marcel Reuland wieder in diese Anstalt zurückgeführt, an der er vor zwanzig Jahren das Lehramt begonnen. Zwei Jahre verbrachten wir nebeneinander, ohne uns näher zu kommen. Dann sollte ich für «Academia» einen Artikel über die Lyrik Marcel Reulands schreiben. Ich wandte mich an ihn. So lernte ich in einem kurzen Jahre den Dichter Marcel Reuland bewundern und den Menschen schätzen.

Er ist am 16. März 1905 in Echternach geboren, wo sein Vater, der spätere Oberschulinspektor Michel Reuland, als Professor wirkte. Die Echternacher Jugendjahre werden für den späteren Dichter eine nie versiegende Quelle fruchtbarer Erinnerungen sein. Berührt es uns nicht eigentümlich zu hören, daß Marcel Reuland einige Stunden, bevor ihn die tragische Gehirnblutung ereilen sollte, seinen Schülern nahezu eine Stunde lang über Echternach erzählte? Es muß eine eigentümliche Wehmut und Selbstverlorenheit in diesen Worten mitgeschwungen haben,

denn ein Schüler erzählte später, eine solche Schulstunde habe er noch nie erlebt, noch nie habe die Klasse ihren altbekannten Lehrer so gesehen. War es Todesahnen?

1924 besteht Marcel Reuland die Matura. Er läßt sich an den Oberkursen in Luxemburg einschreiben, um sich auf den Lehrberuf vorzubereiten, doch sollte sein Werdegang nicht gradlinig verlaufen. Ein Jahr später bezieht er das « Institut des Hautes Etudes Commerciales » in Antwerpen und promoviert dort 1929 mit Auszeichnung zum Lizenziaten der Handelswissenschaften. Daß dem späteren Dichter dieses Studium an sich zuwider war, ist leicht verständlich. Doch etwas brachte er aus Antwerpen mit: seine Liebe zur Geographie. Vergeblich sieht er sich im Krisenjahr nach einer Stellung im mittleren Unterricht oder in der Industrie um. So entschließt er sich erneut zum Studium der Literaturwissenschaft.

Am 22. Oktober 1931 besteht er die Kandidatur und am 31. März 1934 das Doktorat. Seine Stagejahre verbringt er an der Industrie- und Handelsschule auf Limpertsberg. 1937 erfolgt die Ernennung zum Repetitor an die Industrie- und Handelsschule in Esch an der Alzette. Doch nach den Lehrjahren sollte Marcel Reuland nur eine kurze Spanne des Atemholens gegönnt sein. Bald werden mit den Kriegsergebnissen die Wanderjahre anbrechen.

1940 finden wir ihn mit Tausenden von Leidgenossen auf dem schweren Wege nach Frankreich. Kaum zurückgekehrt, heißt es im Dezember 1940 schon wieder, die Koffer packen, um zur « Umschulung » nach Stromberg zu ziehen. Bald darauf erfolgt die Versetzung nach Kassel.

Es kommt das Befreiungsjahr, und Marcel Reuland beginnt wieder, an seiner alten Schule zu wirken. In Kassel war der « Summerdram » entstanden. In nächtelanger Arbeit hatte sich der Dichter sein Sprachinstrument geschaffen, ein Luxemburgisch, klangvoll, unverfälscht und doch meilenweit von der Alltagssprache entfernt. Nun setzt eine Periode rastloser Tätigkeit ein. Theaterstück um Theaterstück entsteht und geht in Esch über die Bretter. Am Knabenlyzeum ruft Marcel Reuland eine dramatische Sektion ins Leben, der er sein Bestes widmet. Den Niederschlag seiner dramaturgischen Erfahrungen finden wir in einem Artikel, der in der Festbroschüre zum fünfzigjährigen Jubiläum des Escher Knabenlyzeums erschien. Im August 1953 erfolgt die Versetzung ans Knabenlyzeum in Luxemburg. Trotz der vielen Arbeit, die die Schule mit sich bringt und die Marcel Reuland mit der ihm eigenen Genauigkeit erledigt — saß er doch nächtelang an Korrekturen —, übernimmt er die Heraus-

gabe einer kritischen Dicks-Edition. Er war keineswegs für eine solche Arbeit vorgebildet. Aber er arbeitet sich ein. Tag und Nacht sitzt er über Dicks'sche Manuskripte oder Erstausgaben gebeugt. Aus dem Dichter ist ein exakter Philologe geworden. Marcel Reulands peinliche Ordnungsliebe, seine Energie, seine tiefe Ehrlichkeit, die hier zur wissenschaftlichen Ehrlichkeit wird, lassen ein Werk gedeihen, um das es schade wäre, wenn es in Vergessenheit geriete. Gleichzeitig bereitet der Unterzeichnete mit dem Dichter die Herausgabe seiner bisher in Einzelproduktionen verstreuten lyrischen Produktion vor. In mancher langen Nacht besprechen wir die Auswahl. Um jedes Gedicht, um jede Strophe, um jeden Vers kämpft er. Die Kinder seiner Muse sind ihm alle gleich lieb. Doch keine dieser Arbeiten sollte er vollendet sehen. Als der Druck der Gedichte begann, war Marcel Reuland nicht mehr. Eine Gehirnblutung hatte den Riesen gefällt. Nichts war ihm im Leben leicht gefallen. Jeden Erfolg hatte er dem Schicksal abkämpfen müssen. Auch sein Sterben sollte ein schmerzvolles, zähes Ringen werden. Acht Tage kämpfte der starke Körper gegen den Tod. Am Sonntag, den 21. Oktober 1956 hatte Marcel Reuland ausgelitten. Eine unserer wertvollsten lyrischen Begabungen und eine starke Lehrerpersönlichkeit war für immer von uns gegangen.

Wer Marcel Reuland nicht näher kannte, sei es als Schüler oder Kollege, lief Gefahr, ihn vollständig falsch einzuschätzen. Was auf den ersten Eindruck als Griesgrämigkeit oder Abweisung anmuten mochte, war nichts anderes als verlegene Scheu. Es war Selbstschutz. Dieser Riese mit dem stimmungswaltigen Organ, das die Schulfenster klirren, die Septimaner erleichen, die Primaner indessen verständnisvoll schmunzeln tat, war der harten Wirklichkeit des Lebens gegenüber mimosenhaft verletzlich. Er wußte um diese Verletzbarkeit und deshalb, aus Selbstverteidigung, zog er sich in sich zurück. Es ist kein Zufall, daß die Vorliebe Marcel Reulands dem Märchenspiel galt. Das Märchen bedeutet für ihn eine Flucht aus der Wirklichkeit. Es ist der Versuch, für zwei kurze Stunden den tiefblauen Himmel der Kindheit noch einmal erstrahlen zu lassen.

Wer aber Marcel Reuland näher kannte, dem trat er als mitteilbarer, geselliger, lebensfreudiger Mensch entgegen. Nichts wußte er mehr zu schätzen als frohes Beisammensein in geselliger Runde. Dort konnte er aus sich herausgehen. Es war ein Genuß, ihn eines seiner humorvollen Gelegenheitsgedichte vortragen zu hören. Dann blitzte aus den Brillengläsern der reine Schelm. Marcel Reuland liebte das Leben, er hing an ihm mit jeder Faser seines Herzens, als ob er ahnte, daß es ihm nicht lange gegönnt sei, es zu genießen.

Was Marcel Reuland im Leben suchte, war das Schöne. Er war eine hundertprozentige Künstlernatur, immer bestrebt, der Schönheit ihr Recht zu geben. Er liebte es, sich mit Kostbarkeiten — feinem Porzellan, ausgesuchten Nippsachen, echten Teppichen — zu umgeben. In seinem Lebensstil, in seinem dichterischen Werk, überall offenbart sich der Wille, im grauen mechanisierten Alltag des modernen Lebens etwas reine Schönheit durchschimmern zu lassen. Das war wohl auch der Grund, warum er zuweilen zu Pinsel und Farbe griff. Malen bedeutete für ihn mehr als ein Zeitvertreib.

Marcel Reuland war keiner jener Menschen, die gleich bei der ersten Begegnung anziehend wirken. Dazu war er — heraus aus einer instinktiven Haltung der Selbstverteidigung — zu scheu. Mal offenbarte sich diese Scheu als Zurückhaltung, mal als polternde Ungehaltenheit. Ließ man sich aber nicht abschrecken — sogar die Schüler merkten bald, wieviel wahre Zuneigung, wieviel Herzensgüte dieser anfangs gefürchtete Lehrer ausstrahlen konnte —, so entdeckte man einen Menschen mit einem goldenen Herzen. Er kannte kein Künsteln. Alles kam aus dem Kern seines Wesens, war es nun Donner und Blitz, oder heller Sonnenschein. Als Lehrer, als Dichter, als Kollege, immer war Marcel Reuland sich gleich. Überall war er mit seiner ganzen Persönlichkeit, seinem ganzen Temperament dabei. Oberflächliche Geiststreichereien, fadenscheiniges Ästhetengeflunker waren nicht seine Sache. Er hatte seine Schwächen, aber sie waren liebenswürdig, weil sie den Menschen offenbarten. Wie im Leben, so waren auch in literarischen Dingen seine Anerkennung oder Ablehnung gleichermaßen vehement und unbedingt. Seine temperamentvoll vorgetragenen Urteile waren oft zu kategorisch, hie und da sogar falsch, aber immer merkte man, wie hier jemand sich unbewußt gegen alle Einflüsse abschirmte, die seinem Dichtertum schaden konnten.

Marcel Reuland wird allen, die ihn kannten, in Erinnerung bleiben als eine machtvolle, einheitliche Persönlichkeit ohne Fuge und Riß. Ein Mensch aus einem Guß, der so genommen werden wollte, wie er war.

FERNAND HOFFMANN



MICHEL MICHELS

1870-1956

Par une froide journée d'automne, Monsieur le chanoine Michel Michels s'est éteint doucement à Esch-sur-Alzette, après une longue vie de travail et de dévouement.

Coadjuteur au pensionnat de Diekirch, le jeune abbé se sentit attiré vers la fonction enseignante. Répétiteur, il fut nommé à l'École Industrielle et Commerciale d'Esch-sur-Alzette, une école secondaire en formation, qui comptait à ce moment 4 classes (VI^e à III^e). 3 ans après, en 1906, il fut nommé aumônier de cette école. Il y est resté pendant sa longue carrière.

Comme aumônier et professeur d'histoire, Monsieur l'abbé Michels a vécu les « Gründerjahre » de la ville, où la population du bourg campagnard se trouva d'un coup submergé par l'afflux de ceux que la terre ou le métier ne nourrissaient plus et par la marée des immigrants italiens et allemands. La prolétarisation des uns, l'enrichissement rapide des autres créaient des tensions sociales qui se répercutaient dans l'école et mettaient à rude épreuve la vocation du jeune aumônier. Avec son collègue

et plus tard son directeur Jean-Pierre Manternach, Monsieur l'abbé Michels a duré; c'est ainsi qu'il est devenu l'un des véritables créateurs de cette école. Il en était le bibliothécaire pendant de longues années; la bibliothèque garde l'empreinte de cet historien. En 1910, lors de la création d'un lycée communal de jeunes filles, il n'hésita pas à ajouter à ses nombreuses charges celle d'aumônier du lycée.

Monsieur l'abbé Michels avait l'esprit de corps. Il était un membre actif de l'association des professeurs, il a, dans sa retraite, repris l'œuvre de Martin Blum et publié une « Series Pastorum nova ». Il est resté aumônier de son école, 3 ans après qu'il eut donné sa démission de professeur, à la limite d'âge; après la libération, il fut nommé Curateur du Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette.

Monsieur le chanoine honoraire Michel Michels était sédentaire et régulier. Pendant sa retraite, on le rencontrait à la même heure, faisant les mêmes courtes promenades de son petit pas mesuré, lent et égal, autour de son école. Sa curiosité est restée vive, son intérêt a été en éveil jusqu'à la fin de ses jours. Il s'est éteint après avoir dépensé ses dernières forces au service d'une cause qu'il a servie pendant une longue vie.

HENRI KOCH





NICOLAS BRAUNSHAUSEN

1874–1956

Le trait le plus saillant de cette figure inoubliable, ne fut-ce pas l'activité, la souple et constante application à la tâche — qu'il exigeait diverse et débordante, cette allégresse mesurée qui, dès qu'il paraissait, provoquait comme un réveil, une exaltation de l'attention? On sentait qu'il fallait sortir de toute torpeur, promptement renouer avec les choses, sous ce

regard courtoisement impérieux qui entendait extraire du présent toute sa valeur d'utilité et de création. — Spontané, direct, zélé, il faisait corps avec les problèmes surgis dans les champs multiples que s'était ouverts son besoin du travail ordonné et fécond. Des travaux scientifiques qui ont établi son autorité de savant de haute classe il passait sans difficulté à l'enseignement où sa rigueur se faisait radieuse, à l'action politique qui a dû répondre à son souci d'une utilité immédiate, à une participation innombrable à tous les mouvements promettant une plus large diffusion de lumière et de bonté. Ses détentees mêmes étaient animées par une intense curiosité de la vie littéraire, de l'histoire, de l'actualité sous ses formes les plus nouvelles.

Passionnée et précise, cette activité ne trahissait aucune crispation. La « santé de la spontanéité » y était entière. Son humeur sereine était faite de confiance principalement, d'une lumineuse croyance au progrès qu'il défendait avec verve contre les pessimismes issus de sources irrationnelles. Il en voulait à ceux qui ont douté de l'homme, du pouvoir de la raison, de l'efficacité des efforts terrestres. Il soupçonnait la bonne foi de ceux qui, proclamant la nature abjecte et le progrès impossible, ont prétendu imposer la conversion vers un au-delà décevant, nous détournant des biens que nous pouvons réellement nous procurer et qui sont liés à l'amélioration des conditions effectives, matérielles et sociales, de cette vie.

Car il avait le soin exigeant de la tâche positive, nette, certaine et réellement féconde. Il dédaignait les insaisissables, nuages et mots, mirages sortis de l'inquiet repli sur soi dont il ne cessait de dénoncer la stérilité nocive. Il incarnait le positivisme des Lumières avec une saisissante sincérité, allant droit de la pensée à l'action, droit à l'idéal le plus généreux qui soit — faire régner par d'harmonieuses convergences une fraternité humaine enfin libérée des divisions entretenues par l'intolérance et la sottise.

Cette générosité illuminait tout son travail, et sa bonté gagnait et finalement charma et séduisait ceux-là mêmes qui ne partageaient guère son empirisme intransigeant. Car sa combativité même se tempérait d'une accueillante estime pour l'interlocuteur, et alors même que les positions restaient irréductibles, toujours la détente se faisait, de sa part, par quelque courtoise reconnaissance des relativités auxquelles reste soumise toute recherche de la vérité. C'est surtout par ce charme, fait de politesse, d'attention aimable, de prévenances souriantes, que son souvenir restera sensible au cœur de tous ceux qui l'ont

connu. Un délicieux scepticisme, de bienveillance et non d'ironie, se jouait sur la bordure du Jardin qu'il s'était délimité, et accueillait là, pourvu qu'elles fussent généreuses, les envolées, les rêveries — qui, il le savait, allaient se résoudre en poésie, peut-être en piété — en cette piété qui était bien la sienne à l'égard de ce qui est, vague présence du ciel étoilé au-dessus du monde des travaux et des jours où se nouaient son infatigable application et son amour de la vie. —

Ses cours restent célèbres par leur puissante armature scientifique, le constant recours à l'expérience concrète, la verve de cette parole nette si admirablement éloquente dans l'improvisation aussi. L'appel constamment jeté à la réflexion personnelle suscitait une collaboration vivante. Les discussions, parfois animées, fusaient. — Ses plus anciens élèves aiment rappeler avec éblouissement ce que fut un jour l'arrivée de ce professeur nouveau: quelles brusques ouvertures de fenêtres longtemps condamnées, l'actualité concrète entrant librement, à pleins flots, dans ce qui semblait le noir recoin d'un moyen âge de province, les faits venant remplir et faire sauter tant de coquilles creuses, friables souvenirs d'abstractions depuis longtemps défuntes! —

Nicolas Braunshausen eut la chance et le mérite, les deux également rares pour un professeur de chez nous, de laisser mieux que des souvenirs, une œuvre écrite, dont l'appréciation, admirable de compétence, a été faite par son successeur à la chaire de Psychologie. Il reste merveilleux que les fatigues et les désillusions inhérentes au professorat n'aient pu entamer son ardeur pour les études qu'il a poursuivies jusqu'à la fin et dans lesquelles, au contraire, il avait l'air de puiser les forces d'une jeunesse aussi persistante. La certitude d'avoir fait une œuvre a dû le consoler de ce rapide évanouissement qui comme un vent d'automne efface la substance, sinon le vague halo, des leçons les plus diligentes, et les succès plus éphémères encore de la scène publique... Mais cette pensée le toucherait peu. Car avant tout comptait pour lui, d'après la formule goethéenne, la *tâche du jour*, qu'il aura servie avec autant de dévouement que de bonheur, avec une probité, une fidélité humaine exemplaires, l'œil — cet œil de guetteur vigilant — sans cesse ouvert sur l'horizon des possibilités humaines, exalté par la foi — chez lui, en lui, devenue expérience — que l'homme peut trouver son bien suffisant, un bien patiemment conquis, en cultivant ce qu'il a.

JULES PRUSSEN



On m'a demandé d'évoquer, par quelques traits sommaires, la figure de celui qui, durant toute sa vie, fut un homme d'une dignité parfaite, pendant sa carrière, un professeur excellent, qui savait unir au prestige de connaissances encyclopédiques le renom d'une originalité savoureuse. Collègue, il s'était créé une belle légende de boute-en-train; on se repassait ses jeux de mots, trouvailles dictées par la situation, ses facéties qui, parfois légères, frôlaient les esprits du frou-frou de leur aile, parfois assénées sur le mode du calembour, déchaînaient des salves de rires. Au milieu des explosions d'une gaité collective, des trémoussements de corps désarticulés par des convulsions irrépressibles, comme un Grock effaré, il mesurait l'effet de ses saillies avec l'air de n'y rien comprendre. Ses yeux globuleux semblaient inexpressifs. Résigné, flegmatique, il retournait vers son livre entr'ouvert, vers la cigarette abandonnée qu'avant de visser entre les lèvres il tapotait contre le bord du cendrier, histoire de re-

prendre possession de soi-même et de mettre entre lui et le monde la cuirasse du silence.

Ami, je ne lui ferai pas l'injure de forcer la consigne qu'on s'était imposée. Je dirai donc que notre amitié fut à toute épreuve, sans fêlure, sans accroc. Aussi ne parlerai-je que de ce qui, dans la personne de M. Altman, appartient au « domaine public ».

Professeur, il était les délices de sa classe. Comment entendait-il régler ses rapports avec cette entité complexe, terriblement lucide, s'il s'agit d'exploiter les faibles et les faiblesses du professeur? Il fait sa leçon et laisse faire les élèves en se donnant l'air de se laisser faire. Stupeur indescriptible du côté des jeunes filles qui n'en croient leurs yeux ni leurs oreilles. Leurs cris pourtant ont été des cris authentiques puisqu'audibles jusqu'au fond des corridors. Rien n'y fait. Indifférente au boucan qui se déchaine, la voix continue, terriblement impassible, mate, rauque, il est vrai, mais mesurant la distance à parcourir et ne faiblissant jamais en cours de route. Sa tête, pareille à la sphère qui, selon Cicéron, surmontait la tombe d'Archimède, dépasse à peine les contre-forts du pupitre. Les yeux ont une fixité étrange. Où ce regard vitreux reste-t-il accroché? Et le miracle se produit. C'est lui qui mate les beaux monstres sans jamais hausser le ton, sans jamais punir (admirez la beauté du fait!), à force de tranquille obstination, mais surtout parce qu'il sait toujours rétablir la situation par une boutade qu'elles sont lentes à comprendre, longues à digérer, mais qui, ayant éclaté dans une atmosphère orageuse, crépite comme un coup de foudre et laisse pantoises celles que maîtrise tant de supériorité distante et de jubilation rentrée.

Philologue et polyglotte, grâce à la clé qui s'appelle phonétique, il s'assimile les langues les plus rébarbatives. Il lit tout ce qui s'imprime, excepté le chinois, parce que cela, paraît-il, se dessine, raison de plus pour qu'il se montre vexé, lui, dessinateur né. Faire le pont entre les littératures, aider à détruire les barrières artificielles qui empêchent la compréhension mutuelle des grandes nations d'Europe, voilà la préoccupation majeure de cet esprit mobile. La valise diplomatique de notre ami, c'est cette petite serviette en toile cirée qui sert à transporter sa provision de livres, jour par jour, de chez lui au Lycée, du Lycée à la Bibliothèque Nationale et vice versa. Il excelle dans l'art de composer des vues d'ensemble, témoin cette remarquable dissertation, parue au Programme du Lycée de Jeunes Filles de l'année 1927-1928, où il se propose de passer en revue un certain nombre de thèses littéraires ayant

rapport à des auteurs allemands et soutenues devant des jurys d'universités françaises par des candidats-docteurs français. Les essais tentés par le professeur Altman sont probants, les résultats prometteurs, obtenus qu'ils sont par une méthode souple et sagace que sert admirablement une phrase qui a l'éclat dur du cristal. Elle va droit au but, alerte, ingambe. Elle respire le rythme allègre du pas de charge, attaque de front en faisant fi des fioritures qui alourdisent et des fausses grâces qui rebutent. Elle rappelle l'écriture de notre ami, cette écriture un peu squelettique, mais nette, ne trahissant jamais d'indécision, n'accusant ni bavure ni correction, ce qui fait qu'une page de son agenda de professeur se présente comme un régiment de soldats alignés en ordre de bataille, un devoir d'élève portant ses remarques marginales (menues, tarabiscotées) comme un chef-d'œuvre de clarté et d'utile précision.

D'ailleurs ils seraient bien attrapés ceux qui se laisseraient prendre à cet air de gaucherie guindée. Regardez-le en pleines vacances troquer les chaussures contre les sandales: comme il respire à l'aise! Il s'en donne à cœur joie; sa démarche a quelque chose de sautillant. Il dérouille les ressorts de son être avant de remettre, pour ceux de là-bas, les semelles de plomb du scaphandrier de plein air. Joueur de quilles, il fait décrire aux boules des paraboles vertigineuses. Dans nos innombrables parties de « skat », il soumet le hasard à des exigences où, le bon sens éliminé, s'annonce la région des hautes cimes à l'air raréfié qui accélère le pouls et mène, après des spirales fantaisistes, à des chutes spectaculaires ou à des triomphes insensés.

Servir a été sa devise; servir, pour lui, était une nécessité. Servir les siens, assurer leur bien-être, pour lui, était une source de jouissance pure. Il se dévouait en prodiguant ses services à une épouse dont la santé chancelante, sur la fin de sa carrière, serrait son cœur au point que nous le voyions de plus en plus sombre, renfrogné, délivré qu'il était, quand sonnait la cloche, d'un poids immense, mais prêt à en assumer un autre quand il serait rentré chez lui. Bientôt il prendra une retraite prématurée. Nous ne le reverrons plus. Cette nuit de Noël, une mort foudroyante le terrasse, l'arrachant à sa famille, à ceux qu'il aime, à ses petits-fils qui garderont pour la vie le souvenir d'un grand-père, si proche de leur cœur, parce qu'il devinait leurs peines et leurs perplexités et trouvait, pour occuper leur esprit qui s'ouvrait, des distractions dignes de lui qui les inventait et propres à créer en eux cet enchantement rayonnant dont les poètes disent qu'il constitue le paradis vert des enfants.

Quant à nous, ses collègues, nous n'oublierons jamais cet ami au cœur d'or, incapable, je ne dis pas d'une indécatesse,

d'une vilénie (ces mots jurent à être associés à son nom, mais impliquent un blâme à longs rebondissements pour ceux qui, tel jour, surent abuser de sa bonté confiante), mais incapable d'une allusion, d'un propos fielleux.

Il y a un mot qui résume admirablement sa vie: *Servir!*
Tout le monde en peut-il dire autant?

EDMOND WAMPACH



JEAN-PIERRE T
1880—195

Tout le long des mois d'hiver on ne l'avait pas rencontré qui faisait, vers six heures, ses trois cents pas réfléchis, mesurés, un peu lourds et presque trainants devant sa maison, à la haute grille et la tour massive, du Boulevard Charlotte. « Esou laang et gèet, gèet et », nous disait-il au passage. Bientôt on apprit qu'il s'en était allé au cimetière, ne disons pas à la dérobée, mais sans bruit, de la manière qu'il avait toujours préférée dans sa vie et dans sa profession. Il avait soixante-seize ans. Ses collègues et ses amis auraient sans doute voulu, en l'accompagnant, lui témoigner leur estime et proclamer devant ses concitoyens qu'ils l'avaient regardé comme un homme d'élite, professeur dans l'âme et non pas seulement par profession, comme un bon professeur, ce qui veut dire que, avec sa rondeur, son sourire naturel, sa dignité sans prétention, il avait été foncièrement bon et aimable, et que son enseignement loin de tout pédantisme avait été fait de clarté, de simplicité et de précision. Il était consciencieux et calme et juste, disaient ses élèves. En classe il n'aimait pas un vain éclat; il voulait sim-

plement que son enseignement fût compris. Et peu lui importait, à l'occasion, la langue requise pour rendre un point difficile plus clair. Homme réaliste d'un caractère humble et équilibré, il n'aimait pas faire de l'esprit ou de l'ironie pour briller personnellement. Ce qui ne rend service à personne et décourage bien des élèves.

A la Conférence des Professeurs, ce n'est qu'une seule fois que j'ai vu cet homme pacifique se laisser aller à la colère et l'indignation. C'était en 1941, à l'occasion du fameux recensement-plébiscite. Avant la séance il m'avait encore répété, de son bon sourire averti, le mot lancé, on ne sait pas d'où, quelque temps auparavant: Il s'agit de tenir et d'être là quand il auront, eux, déguerpi. Et pourtant, aux maîtres de l'heure, il demanda en criant « pourquoi ces gens-là ne jouaient pas honnêtement cartes sur tables ». Et ses pommettes rouges brûlaient. La faveur des circonstances le préserva des suites tragiques que nous redoutions.

Avec toute sa réserve et son bon sens il n'était certes pas dénué d'une sensibilité réelle et de bon aloi. En guise de témoignage ses camarades d'université nous racontaient, parmi d'autres traits, que sa mère alors souffrante et abattue le rappelait à la maison, de Paris ou de Louvain, au beau milieu du semestre, parce qu'elle appréciait au-dessus de tout les soins dont il savait, lui, l'entourer.

Et ces interruptions, des fois prolongées, de ses études ne l'empêchaient pas de faire, en 1906, son doctorat et de passer son examen de stage, en 1908, normalement.

Après quelques années passées à Echternach il fut, en 1916, appelé dans la capitale, où, dès lors, il enseignait les mathématiques au Lycée de Garçons qui, à cette époque, n'était que l'École industrielle et commerciale. C'est à cet établissement qu'il publia, en 1917, une dissertation de programme intitulée « La science des nombres », dans la voie où il s'était déjà engagé par deux thèses de stage sur la géométrie et la trigonométrie.

Jean-Pierre Thill était né à Redange-sur-Attert en 1880, fit ses études secondaires à Diekirch et devint en temps voulu ce bon professeur qui n'avait pas d'autre ambition que d'enseigner. « En huet ons èpes baibruecht », comme pourrait vous le confirmer tel de ses collègues dont les fils ont passé par ses classes.

Que ceux dont la grande préoccupation est de servir soient bénis.

JEAN FELTES



Professor Arthur Schon war eine Gestalt von eigenartiger Prägung, eine Persönlichkeit, an der man nicht vorübergehen konnte, ohne Stellung zu nehmen, ob für oder gegen ihn. Er erschien auf den ersten Blick wie aus einem modernen Gemälde herausgeschnitten: Alle seine Eigenschaften waren scharf und klar geprägt, manchmal etwas kantig. Sein hervorragendes Talent und sein Fleiß machten ihn zu einem ausgezeichneten Schüler und später zu einem hervorragenden Seminaristen. Seine eiserne Energie half ihm über manche materielle Schwierigkeiten hinweg.

Als junger Geistlicher kam er ins bischöfliche Konvikt, wo seine unbestrittene Autorität Hunderte von ungestümen Schülern ins Joch der Disziplin zwang, und so, unter anderm, im Studiersaal jene Ruhe erzwang, die für jede geistige Beschäftigung unerlässlich ist.

Nach kurzer Tätigkeit als Kaplan in Diekirch wurde er von seinen Vorgesetzten als Religionslehrer an das Mädchenlyzeum von Esch beordert. Es entsprach dies weder seinem Wunsch noch seinem Ideal, und so gab man ihm das Versprechen mit

auf den Weg, ihn später anderswo zu verwenden. Doch aus dem Provisorium wurde ein Definitivum. Man vergaß ihn und das ihm gemachte Versprechen. Er aber hätte nie, seinem Charakter entsprechend, vor irgendeiner Autorität einen Kniefall getan, getreu dem Bibelwort, das er oft zitierte: «Niemand soll sagen können, du habest Abraham reich gemacht.»

Mit eigenen, festen Ideen über Unterricht und Erziehung trat er sein neues Amt an. Die Richtlinien, die er sich selbst gab, waren fern von jedem gemüthlichen Konformismus, wie auch abhold den ewig wechselnden Tagesmeinungen. Er hatte sie nicht auf bequeme Art bei andern entliehen. Durch Beobachtung, Erfahrung und selbständiges Durchdenken hatte er seine pädagogische Doktrin gestaltet. Gerade als Religionslehrer unterstrich er immer wieder den Satz, daß Wissen allein noch keine Tugend ist, sondern daß schon in frühester Jugend erworbene gute Gewohnheiten die spätere Ausübung jeglicher Tugend bedeutend erleichtern. Mit großer Zähigkeit, ja mit einer gewissen Dickköpfigkeit suchte er den ihm anvertrauten Schülerinnen eine moralische und religiöse Festigkeit anzueöhnen. Er selber ging mit dem guten Beispiel voran. Ehrlich, pünktlich und pflichtgetreu schonte er seine Kräfte nicht. Hat er doch, selbst bei längerem Unwohlsein, nur äußerst selten wegen Krankheit in der Schule gefehlt.

Ein warmes Herz hatte er zumal für ärmere Schülerinnen. Damit diese nicht, wegen weniger schönen und weniger teuern Kleidern ein Minderwertigkeitsgefühl andern gegenüber bekämen, hat Professor Schon, der sonst stramm auf die durch das Reglement vorgeschriebene Sonntagsmesse hielt, solche Schülerinnen oft unter irgendeinem Vorwand von der Schulmesse entbunden, damit sie nicht in ihrer einfachen Kleidung durch Luxus und Protz beschämt würden. Darüber hinaus sollten sie selber nicht merken, weshalb ihnen diese Erlaubnis zuteil wurde. Auch nach ihren Studien verwandte er sich gerade für solche Schülerinnen und verschaffte ihnen gute Stellen, besonders in Frankreich bei reichen resp. adligen Familien. Er zog daraus keine Vorteile für sich. Schöne und billige Ferien wurden ihm angeboten. Doch er war allzu unabhängig, um solche Ferien anzunehmen.

Neuen Ideen im Unterricht stand er oft skeptisch gegenüber. Mißtraute er doch Methoden, die besonders nach dem Kriege aus Amerika, dem Land ohne feste Tradition, zu uns herüber kamen. Im allgemeinen geistigen Wirrwar der Nachkriegsjahre fanden sie, oft einzig und allein wegen ihrer Neuheit, auch bei uns eine günstige Aufnahme, und drohten sogar,

wenigstens vorübergehend, unser Erziehungssystem in Verruf zu bringen. Professor Schon konnte sich von den neuen Ideen nicht begeistern lassen. Er befürchtete, daß das Altbewährte, zugleich mit dem minder Guten, dem Neuen noch nicht Erprobten Platz machen würde. Er hob öfters hervor, daß große Pädagogen mit Recht zur Überzeugung gekommen waren, daß es weder für Mathematik noch für andere Fächer einen königlichen Weg gibt, oder, um es populärer auszudrücken, daß es «ein Lernen durch Unfug» nicht gibt. Er betonte, daß der Pendel wieder gezwungenermaßen nach der andern Seite ausschlagen und daß eben manches überspitzte Neue durch eine «reductio ad absurdum» seine Unzulänglichkeit beweisen müßte.

Professor Schon gehörte nicht zu denen, die nach oben buckeln und nach unten drücken. Wenn er es seinem Gewissen schuldig glaubte, machte er aus seinem Herzen keine Mördergrube, auch nicht den Autoritäten gegenüber. Dabei packte er seine Ansichten nicht in Seidenpapier, sondern die äußere Aufmachung war dem scharf formulierten Inhalt angepaßt. Jeder diplomatische Dienst hätte ihn abweisen müssen, dazu war er zu ehrlich und zu kompromißlos. Dagegen trat er oft für solche Menschen ein, die von allen Hunden gehetzt und von allen verlassen, keinen Ausweg mehr finden konnten.

Über Auszeichnungen jedweder Art hatte er seine eigenen Ansichten. Er lehnte sie ab mit äußerster Schärfe, da einer wirklichen Demokratie unwürdig, weil ungerecht, da es in allen Schichten des Volkes, in den obern und in den untern, verdienstvolle Bürger gibt, auch wenn sie nicht bis zur Staatskrippe gelangt waren, oder sich nicht an den Rockschössen hochgestellter Persönlichkeiten festhielten. Diese seine Ansicht änderte er auch dann nicht, als die Zeit des staatlichen Ordensregens für ihn herannahte.

Professor Schon hatte nur wenige Freunde. Das wollte er nicht anders. Er liebte die Besuche nicht, die ihn in seiner Arbeit störten. Von Natur aus war er verschlossen, ja sogar etwas mißtrauisch, und nur selten und zögernd zog er den Vorhang vor seinem Innern weg. Und wehe dem, der sein Vertrauen mißbrauchte und etwa das ihm Anvertraute in fremde Ohren weiterflüsterte.

Im fortgeschrittenen Alter gab er sich in seiner Freizeit mit Geschichtswissenschaft ab. Er wollte zunächst die Lokalgeschichte seines Heimatortes Kayl schreiben. Doch über der Arbeit weitete sich sein Thema aus. Er bekam Freude daran, und das Resultat seines Fleißes und seines klaren Verstandes war seine «Zeittafel», ein Werk, das bei aller äußerlichen

Anspruchslosigkeit für die luxemburgische Geschichtsschreibung fruchtbar sein wird wie kaum ein anderes zeitgenössisches Werk. Dabei war er ohne eigentliche wissenschaftliche Vorbildung an diese Arbeit herangetreten. Der Tod ließ ihn sein Werk nicht ganz zu Ende führen. Professor Schon spürte ihn herannahen, und so zwang er seine bereits halbgelähmte Hand mit gewohnter Energie zum Schreiben, denn er wollte, sich selber getreu, kein Stückwerk zurücklassen. Der Tod schlug ihm die Feder aus der Hand, aber die Vorbereitung des letzten Bandes war soweit gediehen, daß ein anderer das Begonnene zu Ende führen konnte.

Manche wunderten sich, daß Professor Schon, der überaus genügsam und einfach lebte, fast nichts an irdischen Gütern hinterließ. Doch auch hierin war er seinem Charakter und seinen Vorsätzen treu geblieben. Ehe der Tod an ihn herantrat, hatte er das Meiste für gute Zwecke ausgegeben, wem und wieviel, das behielt er für sich. Gelegentlich hatte er Nahestehenden anvertraut, daß der Staat, dieser nimmersatte Moloch, von seinem ersparten Vermögen wenig Erbschaftssteuern erheben würde. Das, was für Ärmere bestimmt war, sollte diesen auch ungeschmälert zukommen.

Ein gütiger Mensch unter einer eckigen, kompromißlosen äußeren Erscheinung, ein Mann der Arbeit und der Pflicht, der nicht die Bequemlichkeit suchte, sondern das Gebot zu erfüllen trachtete, das ihm sein Gott gegeben hatte, das war Professor Arthur Schon. So wird er in unserm Gedächtnis weiterleben.

THÉOPHILE BLAISE



JEAN KOPPES

1879—1957

La disparition de Jean Koppes a privé l'Athénée de Luxembourg d'un professeur enthousiaste et notre corps professoral d'une de ses personnalités les plus marquantes.

Mon premier contact avec lui date de 1918 où j'ai suivi en I^{re} son cours de physique. De tous les enseignements qu'on nous dispensa à l'Athénée, ce fut le sien, outre celui de Nicolas Braunshausen, qui fit sur moi la plus grande impression. Il n'a cessé, au cours de cette année, de me prodiguer les marques de sa bienveillance. Depuis j'ai eu avec lui des contacts fréquents et multiples qui me révélèrent les aspects divers de sa riche et forte personnalité.

Né à Trintange, Jean Koppes fit ses études secondaires à l'Athénée de Luxembourg et alla chercher sa formation universitaire à Paris. Il avait une grande admiration pour les maîtres éminents dont il avait eu le privilège de suivre les cours à Paris et leur a gardé toute sa vie une profonde reconnaissance. Il fit son stage à l'Athénée de Luxembourg et au Gymnase de Diekirch. La thèse scientifique qu'il a présentée à son examen

de stage passé en 1905 était intitulée « Théorie électromagnétique de la lumière ». Dans sa dissertation pédagogique il traite du rôle des mathématiques dans le développement des sciences.

En 1906 il fut déplacé à l'Athénée de Luxembourg où désormais se déroula toute sa carrière. Ayant enseigné au début les mathématiques et la physique, il se consacra plus tard uniquement à l'enseignement de sa branche de prédilection, la physique, qu'il enseignait aussi pendant de longues années aux élèves du Lycée de jeunes filles de Luxembourg et de l'Ecole Normale de garçons. Depuis 1923 il fit également des cours de physique à l'Institut Emile Metz.

Tout au long de sa carrière, Jean Koppes fit preuve de qualités remarquables, grande puissance de travail, habileté expérimentale. Physicien avant tout, il a fait ses cours avec un enthousiasme non dissimulé. Imbu de la nécessité de la méthode expérimentale dans l'enseignement de la physique, méthode qu'avait instaurée dans notre enseignement avec tant d'habileté et de succès un de ses prédécesseurs au laboratoire de physique de l'Athénée, Mathias de Waha, il avait en plus le goût de l'expérimentation, et il ne se relâchait jamais dans ses efforts pour accroître la collection d'appareils du laboratoire de physique de l'Athénée et la mettre à la hauteur de la science de son époque.

Dès le début, Jean Koppes se donne avec vigueur au métier, sachant admirablement initier ses élèves à la méthode expérimentale, leur faisant découvrir à l'aide d'expériences habilement conduites la loi d'un phénomène, suscitant en eux le goût de l'expérimentation et des vocations scientifiques. Professeur consciencieux, il était exigeant à l'égard de ses élèves qu'il souhaitait tous d'un niveau aussi élevé que possible. Si ses élèves n'approuvaient ni intégralement ni unanimement sa méthode pédagogique, il est certain qu'il s'imposa à tous par sa foi dans l'enseignement et dans la science dont il tint à faire connaître les progrès les plus récents dans son cours dicté, son indépendance d'esprit lui interdisant de suivre le manuel prescrit par le programme qui était pourtant dû à son maître vénéré, le physicien français Edouard Branly.

La courbe d'existence de Jean Koppes coïncide avec l'essor le plus remarquable que la physique ait connu au cours de son histoire tant sous le rapport des théories originales que sous celui des inventions multiples qui ont transformé la civilisation à un rythme sans cesse accéléré. Les temps sont révolus où un cerveau peut s'assimiler intégralement la science. Au siècle de la science le règne de la spécialisation poussée à l'extrême a commencé.

Dans le domaine de la physique expérimentale, les travaux de Jean Koppes se rapportent aux ondes hertziennes et à l'effet photoélectronique. Parmi les grandes théories physiques dont le XX^e siècle a vu la confirmation ou l'écllosion, ce sont la théorie atomique, la théorie de la Relativité et la Mécanique ondulatoire qui retiennent son attention.

Après la découverte du cohéreur par Branly en 1890, de l'antenne par Popoff en 1895, Marconi, coordonnant les travaux de ses prédécesseurs, réalisa en 1899 la première communication à grande distance par T. S. F. et déclencha une chaîne de recherches qui conduisirent ce mode de communication à sa perfection. Dès 1904, Fleming utilisa la diode comme détectrice, et, en 1907, l'apparition de la triode de Forest amorça la deuxième étape du perfectionnement de la T. S. F., accéléré au cours de la guerre 1914-18 et qui aboutit, dès 1920, à l'institution de radiodiffusions régulières.

Pendant une quinzaine d'années, les ondes électriques constituent le champ de prédilection de Jean Koppes qui leur consacre successivement les articles suivants: Nouvelle forme de cohéreur; Détecteur électrolytique à tantale; Les oscillations électriques non amorties ...; Le mouvement des électrons et son application aux tubes amplificateurs.

L'importance des phénomènes électroniques est trop connue à l'heure actuelle pour que nous ayons besoin d'y insister. La découverte des cellules photoélectriques à couche d'arrêt fournit à Jean Koppes l'occasion de trois belles conférences dans lesquelles il démontre expérimentalement les propriétés de l'effet photoélectronique et ses applications. Il a également conféré sur le quartz piezo-électrique et sur l'oscillographe cathodique.

Les découvertes retentissantes qui amenèrent le triomphe de la théorie atomique devaient captiver son esprit ainsi que la théorie la plus révolutionnaire établie au cours de cette période, celle de la Relativité, et la Mécanique ondulatoire fondée par Louis de Broglie et continuée par Schrödinger qui, grâce à la généralisation de la dualité onde-corpuscule déjà admise pour la lumière, donnait à la physique une remarquable unité.

Les travaux de Jean Koppes et les résumés de ses conférences ont paru principalement dans les Archives de l'Institut Grand-Ducal, Section des Sciences, et dans la Revue Technique Luxembourgeoise.

Notre notice biographique serait incomplète si nous ne mentionnions l'éclat de ses conférences faites aux Universités de Liège et de Louvain.

L'activité débordante de Jean Koppes qui, au cours de son professorat, ne put se confiner dans les murs d'une classe, ne cessa pas après sa mise à la retraite le 1^{er} juin 1944. Il éprouvait une joie particulière de pouvoir continuer ses cours de physique aux élèves de l'Institut Emile Metz à Dommeldange.

À côté de sa passion pour la physique expérimentale et théorique se développa dans son esprit un besoin de synthèse auquel nous devons son important « Aperçu sur l'évolution du principe de l'entropie », qui parut en 1950, à l'occasion du Centenaire de la Section des Sciences de l'Institut Grand-Ducal que Jean Koppes présida depuis la Libération jusqu'en 1956. À partir de là, il sentait décliner ses forces d'une manière à peu près constante, ce qui l'amena à donner sans tarder sa démission. L'Institut, en récompense des services qu'il lui avait rendus, le nomma président d'honneur.

Ses mérites de professeur et de pédagogue lui ont valu l'insigne honneur d'être choisi par la Maison Grand-Ducale pour enseigner la physique aux Enfants Princiers.

Ajoutons qu'il a eu toutes les vertus qui font l'homme de foyer, se donnant tout entier à sa famille pour laquelle son dévouement était sans bornes.

Jean Koppes nous laisse l'exemple d'une belle vie, soutenue tout entière par le souci du devoir. Avec lui disparut une grande figure de professeur qui a dignement honoré l'Athénée, et dont l'Athénée peut être fier. Son souvenir ne périra pas.

A. GLODEN



ARNOLD KEIFFER

1910-1957

*Sed omnis una manet nox et calcanda
semel via leti.*

Horace, Odes, I, 28, 15-16.

Nous étions en sixième quand la première fois il se présenta devant nous: de taille moyenne, fortement charpenté, la démarche tranquille et assurée, le regard franc et dominateur, le débit chaud, légèrement chantant, les réactions réfléchies et mesurées, il prenait dès les premiers jours rang parmi ceux qui exercent une autorité simple et naturelle, pour qui les problèmes de la discipline ne se posent pas. Son image, au long des années, n'a guère changé, ce que nous avons aimé dans le professeur, nous l'avons retrouvé chez le collègue.

Il naquit le 7 février 1910 à Echternach. Sa maison natale qui avait appartenu à l'Abbaye Saint-Willibrord est située à côté de l'ancienne Porte Saint-Willibrord qui a donné son nom (Vulpert) à cette belle place qui ouvre l'accès à la Basilique et aux bâtiments de l'ancienne abbaye. Ce cadre historique, la

proximité des écoles primaires et du Gymnase semblaient prédestiner Arnould Keiffer à l'étude et à l'enseignement. Encore avant son entrée à l'école primaire, la mort du père et les soucis matériels qui s'ensuivaient l'avaient brutalement préparé à une vie qui ne manquera jamais de sacrifices. Ils n'ont pas cependant entamé un optimisme quasi congénital.

Brillant élève à l'école primaire, il le restera au Gymnase. Son attachement à l'étude, ses succès dans les langues, son engouement pour le latin attirent l'attention de ses professeurs et surtout du directeur Gœtzinger qui l'encouragent à se vouer aux études littéraires et l'aident à aplanir les difficultés matérielles. La générosité de sa mère était prête à affronter les sacrifices qu'exigeaient les études de son fils. Il lui en fut toujours profondément reconnaissant.

Après ses études aux Cours Supérieurs de Luxembourg et aux Universités de Paris et de Bonn, Arnould Keiffer est proclamé docteur en philosophie et lettres en avril 1934. Chargé de cours pendant quelques mois à l'Ecole Industrielle d'Esch-sur-Alzette, il revient à Echternach pour son stage pédagogique. Il est nommé répétiteur à Esch-sur-Alzette. C'est de nouveau à Echternach qu'il obtient sa nomination de professeur. L'occupant allemand le déplace à Wuppertal et à Luxembourg-Limpertsberg.

Après la guerre, il revient à Echternach. Dans la ville en ruines, il retrouve sa maison natale détruite. Avec un courage admirable, il entreprend la reconstruction. Etabli aux portes du Lycée, il se dévoue à sa tâche pendant les années difficiles de la reconstruction du Lycée.

L'amour du métier remplit toute sa vie. Chargé de cours d'allemand et de latin, il sait transmettre aux jeunes la passion de l'étude et l'amour des lettres. Qui saurait oublier ses leçons de géographie pendant lesquelles il nous explique les termes techniques de la géographie d'une manière si simple et pourtant si éloquente? Avec lui tout nous devient facile, les constructions latines les plus difficiles se comprennent aisément sous sa direction sûre et bienveillante. Ce sont surtout les jeunes qui l'intéressent; sa bonté et sa compréhension pour les difficultés de ses élèves, mais aussi sa fermeté, si le cas l'exige, les aident à surmonter les crises de paresse inévitables à cet âge. Les classes supérieures apprécient la clarté de son exposé dans les cours d'histoire de la littérature allemande et la sûreté de son jugement qui les aide à découvrir les étapes de l'évolution littéraire. Sa facilité de faire comprendre tout, même aux moins doués, est remarquée et appréciée de tous.

Il est plein de sollicitude pour ses jeunes collègues qu'il aide à s'initier à l'art d'enseigner et auxquels il fait connaître la beauté du métier qu'ils ont choisi.

L'école lui laisse des loisirs: il les voue à sa famille: à sa femme et à ses enfants et à sa vieille mère. Ses collègues et ses amis recherchent sa société pendant les heures de détente où il se distingue par la gaité, un trésor de chansons et d'anecdotes locales presque inépuisable.

C'est en plein travail qu'apparaissent les traces d'un mal redoutable qui s'est installé dans son corps. Un long et douloureux sacrifice commence pour lui et sa famille. Il n'hésite pas devant une difficile intervention chirurgicale. Après des mois de souffrance, il revient. Nous reprenons espoir en le voyant si actif et si gai: dans sa famille, à l'école et dans les cercles d'amis.

Mais après une année, le mal le force de nouveau à l'inaction. Il ne perd pas tout espoir de guérir, mais l'inaction dans laquelle le plonge sa maladie le fait souffrir affreusement. Pendant des mois, il n'est plus que, par sa seule présence, la consolation et le réconfort de sa famille et de ses amis.

Le 8 septembre 1957 met fin à une vie de dévouement et de sacrifice. Nombreux sont ceux qui rendent un dernier hommage à Arnould Keiffer: le Ministre de l'Éducation Nationale, les directeurs des Lycées, ses collègues, la population d'Echternach et surtout un grand nombre d'élèves qui honorent la mémoire d'un maître qui avait guidé leurs études d'une manière exemplaire. Tous déplorent la perte prématurée d'un homme qu'ils aiment et qui vivra dans nos souvenirs.

PAUL SPANG



JOSEPH WAGENER

1882—1958

Au terme d'un affaiblissement progressif dû à un mal invétéré et pénible, Monsieur Joseph Wagener s'est doucement éteint en son domicile à Luxembourg-Limpertsberg, le 18 avril 1958, à l'âge de 75 ans, en pleine lucidité, entouré de l'affection de ses proches et emportant dans la mort la vision du chagrin sincère que sa disparition allait susciter chez ses anciens collègues et ses nombreux amis.

Je le savais menacé, et, lors de mes visites périodiques, je lui donnais d'affectueux conseils. Je garde de ces rencontres un souvenir ému. Tout en Wagener respirait la bonté: sa physionomie douce et bienveillante, ses propos calmes et amènes, son jugement serein et indulgent.

Deux jours avant sa mort, il m'accueillit avec un sourire un peu las, où passait une ombre de mélancolie; mais avec cette aimable courtoisie qu'il apportait dans ses relations, il se mit à s'entretenir avec moi tranquillement, comme toujours. Notre

conversation révélait en lui le philosophe sans emphase; le malade a vu venir la mort avec la sérénité du Sage. Il s'éteignit en quelques heures sans bruit, comme il avait vécu. —

Agé de 23 ans, Wagener a débuté comme stagiaire à l'Athénée de Luxembourg, en automne 1905; ses spécialités étaient le français et le grec. Après une assez courte période d'enseignement passée au Gymnase et à l'École industrielle et commerciale, il fut nommé Conseiller de Gouvernement le 23 mars 1917, comme successeur de Monsieur Jean-Pierre Henrion. En 1932, quand Monsieur François Manternach prit sa retraite, Wagener fut nommé Directeur de l'Athénée. Sous l'occupation des nazis, il fut écarté de son poste dès le 1^{er} avril 1941; il ne le réintégra qu'à la Libération, en automne 1944. Touché par la limite d'âge, il quitta définitivement l'Athénée le 7 octobre 1947; à la même date il fut nommé directeur honoraire de cet établissement.

Ancien élève de l'École Normale Supérieure de Paris, foyer et refuge de la culture générale, Wagener appartenait à cette belle lignée de professeurs de la première moitié du siècle qui, tout en servant avec ferveur la cause de la langue française, ont, à des titres divers, contribué efficacement au prestige de notre enseignement humaniste par leur sens de la mesure et de la pondération, par leur besoin d'ordre, de logique et de clarté.

En dépit de certaines manières renfermées et frustes, brouillard artificiel cachant mal sa timidité foncière, ce pédagogue excella dans toutes ses fonctions, grâce à une grande connaissance des problèmes administratifs et pédagogiques, à un goût du travail parfait qui le distinguait éminemment. On ne pouvait approcher Wagener sans être frappé par la droiture de son caractère, par la sûreté et la clairvoyance de son jugement. Grâce à son expérience et à son bon sens, avec son humour légèrement sceptique, il était passé maître dans l'art de résumer, d'apprécier, de comparer les épreuves. Son instinct d'humanité le guidait à trouver à chaque problème la solution la meilleure, celle qui alliait la finesse du raisonnement à la générosité du cœur. Et son autorité était d'autant plus profonde qu'elle était modeste et silencieuse; l'homme était d'une simplicité totale. On était gagné par cette sensibilité délicate qui se révélait en accents contenus devant le spectacle d'une infortune ou d'une injustice.

La condition d'un directeur de collège comporte apparemment plus de servitudes que de grandeurs: apparences trompeuses, mais les consolations et les joies prodiguées à chacun de nous ne sont pas de celles qu'on publie. Les sacrifices person-

nellement consentis et voulus font sa force et contribuent à sa dignité. En chef avisé et sage, Wagener avait pris facilement son parti de ce qu'on appelle « l'ingratitude des médiocres ». C'est qu'il avait renoncé à toute mystique qui n'était pas celle du devoir d'état et de la conscience professionnelle.

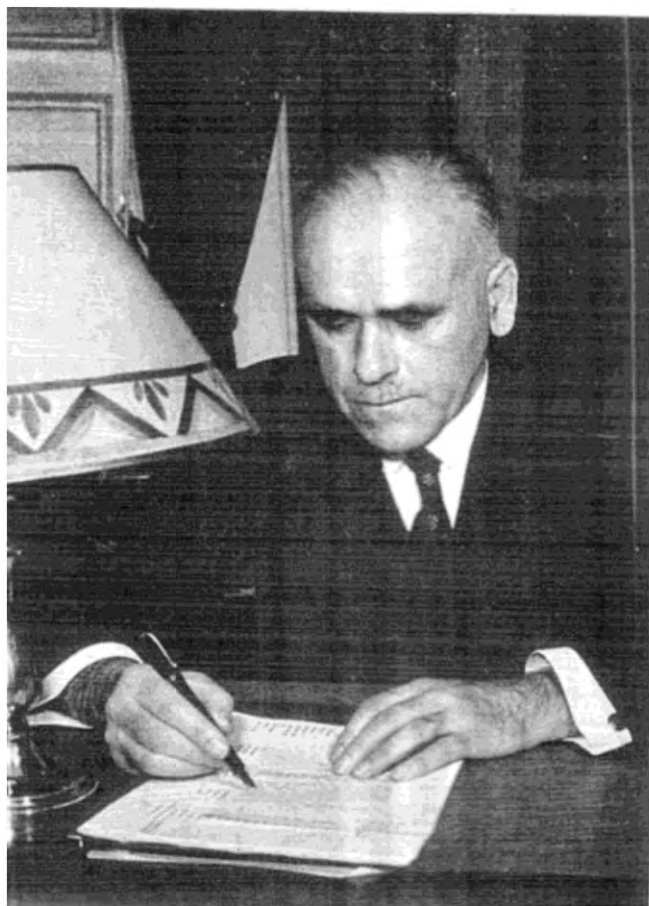
En pédagogie, c'est de l'école du bon sens que se réclament les bons professeurs. Au nom du bon sens, Wagener défendait au besoin la pédagogie contre elle-même, en s'efforçant de la maintenir en son juste milieu, sans incliner vers l'agitation téméraire ni vers la paralysie du désintéressement.

Quant à la mode du jour, il s'en souciait peu. Il croyait même devoir résister à la mode, dès que le vent soufflait à la facilité. Pour Wagener, la vraie, la seule question de l'enseignement était celle de la qualité; le sort de l'enseignement lui apparaissait lié à la personne et toute réforme de l'enseignement devait être, à ses yeux, une réforme du personnel enseignant.

Ce pédagogue inlassable a continué dans sa retraite et jusqu'à la mort à employer ses soins à quelque œuvre utile (il avait gardé la présidence de la société « L'Art à l'Ecole » et celle de la Commission de Surveillance de l'Institut des Sourds-Muets). Il n'a jamais perdu le contact avec son temps. Aussi, dans le chagrin de sa disparition lui appliquons-nous une phrase de Péguy: « Il n'y a rien de mieux au monde qu'une vie d'honnête homme, il n'y a rien de meilleur que le pain cuit des devoirs quotidiens. »

Tous les collègues de M. Wagener garderont la mémoire d'un homme qui honorait leur profession. Ils s'unissent présentement dans un sentiment de sympathie respectueuse pour sa femme éplorée, Madame Wagener, qui pendant près de cinquante ans a partagé la vie de son mari dans un foyer modèle, ensoleillé par l'ambiance affectueuse et réconfortante de leurs enfants et petits-enfants.

J.-P. STEIN



1892–1959

A mon vénéré Professeur et Ministre,

J'aime souvent me rappeler la rayonnante matinée d'octobre de l'an 1919 où, pour la première fois, vous êtes entré dans notre salle de classe de septième.

Le collègue « latin », svelte et élégant, venait d'en sortir sur un air sérieux et discipliné, tenant fermement contre lui son manuel de latin et son carnet de notes...

Après lui, c'était vous: d'un pas ferme et énergique, marquant bien votre physionomie volontaire et nous scrutant déjà de vos yeux singulièrement perçants, vous avez traversé la longue salle pour monter sur le pupitre haut placé.

J'eus une première réaction de peur qui s'évanouit promptement quand, d'un geste vif, vous êtes descendu près des bancs pour nous parler chaudement, amicalement.

Dès que le timbre à la fois suave et métallique de votre voix eut résonné dans nos murs, dès votre premier et souriant effort d'emprise humaine sur les cinquante-huit bambins, gauches et campagnards, qui étaient assis devant vous — vous étiez des nôtres.

Que de tâches scolaires avons-nous assumées durant les trois années suivantes, librement et gaîment, dans une atmosphère d'absolue détente et d'attachement formidable!

*

En seconde classe, vous nous êtes revenu comme un mystique qui n'avait pas tout dit, comme un apôtre qui plaidait sa cause presque mieux que ses maîtres chéris: Platon, Pascal, Descartes et Montaigne, tous les grands classiques, les romantiques Lamartine, Musset et le solitaire Vigny, Taine et Bergson, Barrès, Bourget et Péguy, grâce à la magie de votre parole, surgirent devant nous avec des draperies chatoyantes et inusables...

Je n'oublierai pas cette leçon d'après-midi (ce fut un vendredi) où, le long de la correction de notre première dissertation, vous avez secoué nos âmes, vitupéré la nonchalance de nos volontés complaisantes, la pauvreté de nos idées, l'inertie de nos sensibilités, l'absence coupable de style et de composition.

Quelques mois plus tard, notre galère voguait de nouveau allègrement dans votre sillage et arborait fièrement votre drapeau.

*

Les études secondaires finies, nous nous sommes revus plusieurs fois à Diekirch, dans l'appartement de l'inoubliable abbé Duhr, votre sympathique frère d'armes, votre compatriote

mosellan, qui, comme vous, était inépuisable en compréhension envers les jeunes.

Plusieurs années durant, nous avons débarqué à Diekirch, en rangs toujours grandissants, pour prendre part aux agapes spirituelles que Monsieur Duhr et vous-mêmes vous nous avez servies en ce lieu si cordial et libéral, d'où l'on peut voir la Sûre couler comme une eau qui charrie sécurité et sagesse...

Ces rendez-vous des « Anciens de Diekirch » m'ont laissé des souvenirs qui ne s'effaceront plus. Pour ma part, je crois que, Ancien Diekirchois, vous l'êtes resté jusque dans vos fonctions de professeur de philosophie aux Cours Supérieurs, jusque dans vos occupations de directeur de la Bibliothèque Nationale et même jusque dans vos décisions de Ministre.

*

Vous me contredirez peut-être, mais je crois voir juste: Malgré votre amour indestructible pour les livres et les idées vous n'avez jamais été pleinement satisfait dans vos bureaux de la Bibliothèque. Plus que les livres vous avez aimé les hommes, les jeunes et les autres. Incontestablement, vous éprouviez un besoin impérieux d'agir sur le peuple et pour le peuple. Votre santé, selon l'avis de vos anciens élèves, s'était visiblement affermie quand vous marchiez sur les sables mouvants de la politique, de la vie active. Que de fois, comme professeur, vous nous aviez parlé de la « Polis », de ses exigences, de ses droits et de ses belles avenues où l'esprit et la volonté trouvent des champs d'action immenses, où Dieu descend sur terre pour demander aux meilleurs des hommes d'aider la Création à se réaliser...

*

Jamais on ne vous a vu aussi entreprenant et enthousiaste, aussi divers et varié, aussi éveilleur et éveillé qu'en l'année 1939 où, inlassablement, vous avez quêté et ajusté les riches pages d'« Un Siècle de vie intellectuelle ».

Quelle belle publication! Quelle somme de travail intelligent! Quel admirable président de notre chère Association!

*

La guerre vous avait singulièrement meurtri. Et pourtant, les années de 1940 à 1944 ont le mieux révélé la richesse de

votre cœur, les ressorts tenaces de votre âme, l'inépuisable fonds de vos générosités... Des collègues et leurs familles, qui ont beaucoup souffert sous l'occupant, vous en sauront gré à toujours.

Personnellement, je vous revois, en 1943, dans cette chambre discrète de la Clinique Sainte-Zithe, où, le long d'un tête-à-tête furtif, vous avez chuchoté un mot sur la bonté astucieuse de vos médecins, où vous avez causé de vos déceptions et de vos espoirs, de vos projets de redressement national, de vos visions sur l'avenir européen.

*

En novembre 1949, vous m'avez prié de vous aider dans vos fonctions de Ministre de l'Éducation Nationale. J'avoue que j'étais fier de pouvoir vous servir.

Vous ai-je suffisamment secondé, je ne saurais le dire. En tout cas, vous m'avez puissamment instruit et assagi: Là où je proposais de mettre de l'autorité, vous avez maintes fois glissé du cœur; là où je conseillais de trancher net, vous avez souvent préféré ménager des attentes; là où je dépistais du mauvais vouloir ou de la méchanceté, vous n'avez cru devoir retenir que des mouvements de faiblesse ou d'inconscience.

Aussi, quel réconfort que de vous voir simplifier les méthodes traditionnelles, prendre, au bureau et au-dehors, des contacts vivants et éloquents avec les gens de tous les milieux, mépriser, au besoin, les paragraphes et les règlements, consulter les besoins plutôt que de s'accrocher aux errements et aux précédents, soupeser les angoisses des veuves, des orphelins et des nécessiteux avant d'escompter les charges onéreuses pour l'État.

Oui, mon Ministre, vous teniez une belle maison, rue du Saint-Esprit. Elle était hospitalière votre demeure, familière et familiale, la Maison d'un Sage, qui aimait l'Esprit et vivait en vrai chrétien, tolérant et frugal. Vos collaborateurs étaient tous, sans exception, compris dans ce cercle de famille. Le jour du Nouvel An et la veille de Saint-Pierre, vous nous receviez dans votre vaste salon, près de l'imposant poêle de faïence, comme un ancien châtelain lettré de Mertert qui, malgré la lecture assidue de Pascal, ne pouvait tenir entre ses quatre murs... mais s'en allait trouver les gens des campagnes pour leur parler un langage réconfortant et simple.

*

En novembre 1957, vous m'avez rendu aux jeunes que vous avez tant aimés. Je m'engage à les servir selon vos formules et selon votre exemple.

De cet admirable et étonnant exemple, nous tous, enseignants comme enseignés, à quelque ordre d'études que nous appartenions, nous sommes et nous resterons fiers et heureux.

PIERRE WINTER

LES DISSERTATIONS DES JEUNES PROFESSEURS 1956, 1957, 1958

Le Comité de Rédaction du « Journal des Professeurs » est heureux de pouvoir offrir à nos lecteurs le relevé des dissertations qui ont été présentées par les jeunes professeurs, en vue de leur admission à l'enseignement, pendant les années 1956, 1957 et 1958.

Il remercie tous les jeunes collègues qui ont bien voulu lui envoyer un bref résumé de leurs dissertations.

PHILIPPE BAST.

Dissertation scientifique : **Sur les inégalités de Minkowski entre les quatre invariants fondamentaux d'un corps convexe.**

Dans la théorie des corps convexes on attribue à tout corps convexe quatre invariants servant à le caractériser, à savoir son volume, sa surface, l'intégrale de sa courbure moyenne ainsi que sa courbure totale. Entre ces invariants on a des inégalités appelées les « inégalités de Minkowski » qui sont les conséquences immédiates du théorème de Brunn-Minkowski.

La dissertation se propose essentiellement d'établir les inégalités de Minkowski ainsi que leurs formes améliorées et de déterminer les corps convexes pour lesquels ces inégalités deviennent des égalités. En comparant l'étude classique aux procédés modernes on a eu l'occasion de montrer que des propriétés « intuitives » présentent aux géomètres de très grandes difficultés. En effet, les démonstrations de ces propriétés exigent des méthodes nouvelles et des artifices ingénieux propres à la théorie des corps convexes.

Enfin, on a montré que la théorie de Brunn-Minkowski ne fournit pas toutes les inégalités existant entre les « invariants fondamentaux » d'un corps convexe. En ce point, comme en beaucoup d'autres, la théorie des corps convexes présente des lacunes qui restent à combler.

Dissertation pédagogique : **Zur Einführung in die Integralrechnung.**

Da die Frage, ob die Differential- und Integralrechnung zur allgemeinen Bildung zähle und damit in das Programm der Mittelschulen überhaupt hineingehöre, heute eindeutig bejaht werden muß, erhebt sich immer stärker die Frage nach dem « Wann » und dem « Wie », denn nach wie vor ist es unklar geblieben, wann und wie der Einbau der Integralrechnung in das mathematische Pensum der Mittelschulen zu erfolgen habe.

Die genannte Arbeit zeigt, daß es am zweckmäßigsten ist die Integralrechnung zeitlich nicht bloß als « Anhängsel der Differentialrechnung » zu behandeln, sondern sie nach der Behandlung der Differentiation der einfachsten Funktionen einzuführen und gleichzeitig mit der Differentialrechnung weiter zu betreiben. Der besondere Zweck der genannten Darstellung besteht darin, einen einfachen und gangbaren Weg für eine erste Einführung in die Integralrechnung zu zeigen, indem sie von einem physikalischen Beispiele, nämlich dem zurückgelegten Weg in den verschiedenen Bewegungsarten, ausgeht. Da die Integralrechnung so aus einer echten Problemstellung heraus entwickelt wird, räumt man der Auflockerung des Geistes einen ebenso wichtigen Platz ein wie der Vermittlung fertiger Ergebnisse. Das wiegt den Zeitaufwand bei weitem auf.

ALOYSE BEMTGEN.

Dissertation littéraire : **Le thème de l'espérance chez Georges Bernanos.**

Le sujet auquel notre étude est consacrée occupe une place privilégiée dans l'œuvre de Bernanos, qu'il s'agisse de ses romans ou de ses écrits d'actualité. Qu'on ait trop souvent appelé ces derniers les « écrits polémiques » d'un homme aigri déversant son fiel sur tout et n'importe quoi, voilà l'erreur la plus commune. C'est méconnaître l'inspiration si profondément spirituelle d'où jaillit l'œuvre entière (romans et écrits de combat) d'un chrétien entier qui, sur le plan temporel, ne connaissait qu'un souci : opposer violemment la prudence chrétienne (et sa passion du risque) à la sagesse machiavélique.

Le « sperare contra spem » de Saint-Paul traverse, tel un leitmotiv, une œuvre qui, mieux que celle de Péguy, cherche à

établir des nuances entre l'espérance chrétienne et les espoirs strictement humains, bien qu'un même souffle anime les deux.

Le surnaturel abonde dans les œuvres de fiction, et Bernanos lui-même se sentait appelé, dans les écrits de combat, à une espèce de prédication laïque qui se réclamait de la plus pure orthodoxie.

Il nous semblait donc utile de confronter, en premier lieu, les vues de l'auteur avec les concepts normatifs qu'a établis l'Eglise dont il est membre; de voir ensuite comment sa vision du monde, et partant ses espoirs humains, se conforment à la hiérarchie chrétienne des valeurs temporelles (espoir de voir revivre un jour une chevalerie d'esprit et de cœur, guidé par les Béatitudes, en particulier l'esprit de pauvreté qui doit renouveler l'Eglise et le monde, guidé aussi par l'esprit d'enfance incarné par Jeanne d'Arc et Thérèse de Lisieux, une chevalerie chrétienne et française qui va ébranler le monde pourri des vieux, des politiciens, des hommes d'affaires et des démagogues hypocrites, quand sonnera l'heure de la vérité, etc.)

Dans la deuxième partie de notre étude nous avons analysé les réalités existentielles dans la vie et l'œuvre de l'écrivain qui sont comme les éléments constitutifs de son espérance. Premier facteur : la peur de la mort. Bernanos souffre toute sa vie de crises d'angoisse et de désespoir presque physiques. Ce désespoir a cependant toujours été pour lui la source mystérieuse d'une plus grande espérance. Ebauché dans « La Joie » et « Le Journal d'un Curé de Campagne », le processus de sublimation s'achève dans la sérénité de l'œuvre posthume « Dialogue des Carmélites » : l'angoisse et la peur de l'homme sont plongées et trouvent leur seule signification valable dans l'Agonie de l'Homme-Dieu au Mont des Oliviers; car il n'y a pas de Vendredi Saint qui ne soit suivi d'un matin de Pâques.

C'est au nom de cette Espérance où se résorbent tous les espoirs contingents mais légitimes (« *Crux. . . spes unica* ») que Bernanos condamne les faux espoirs, les perversions et contrefaçons de l'Espérance dont souffre le monde moderne : la mystique du progrès, les paradis artificiels, l'optimisme (l'espoir imperturbablement béat des imbéciles), la fausse résignation, c'est-à-dire celle des chrétiens qui se résignent volontiers au malheur des autres.

Les personnages noirs des romans ont tous commis un jour le péché irrémissible dans lequel certains théologiens ont voulu reconnaître ce mystérieux péché contre l'Esprit dont parle l'Écriture : le désespoir, c'est-à-dire le refus d'ouvrir son âme à l'Amour.

Dissertation pädagogique : Über die Möglichkeiten einer Erziehung zum Film in unsern Mittelschulen.

Wenn die Mittelschule Allgemeinbildung geben soll, muß sie außerschulischen Erziehungsfaktoren Rechnung tragen. Zu ihnen gehören vor allem die Spielfilme. Sie wirken aber meist verzieherisch, und das nicht nur wegen des moralisch oder ästhetisch tiefstehenden Niveaus vieler Filme, sondern auch dadurch, daß sowohl der Jugendliche als auch der gebildete Erwachsene dem Phänomen Film ein durchaus ungeschultes und primitives Urteilsvermögen entgegenbringt.

Eine Einführung in die Eigenart des Films (Technik und besondere Kunstgattung) ist also erfordert und läßt sich in dem Form von Filmgesprächen von Septima bis Prima stufenweise durchführen. Die besondere Wirkung des Films auf Jugendliche ist dabei zu berücksichtigen. Die rein passive Haltung muß zum intelligenten Sehen umerzogen werden. Das Evasionsbedürfnis ist in die rechten Bahnen zu lenken; die Illusion der Leinwand muß durch genaue Einführung in die Technik abgeschwächt werden. Da Speziallehrer kaum in Frage kommen, dürften die einzelnen Fachlehrer im Rahmen ihrer Spezialität eine koordinierte Einführung vornehmen. Systematische Filmgespräche können aber nur dann entstehen, wenn ganze Klassen besonders ausgewählte Filme in einem Jugendfilmclub (so wie sie im Ausland bestehen) vorgeführt bekommen.

Louis BERTEMES.

Dissertation scientifique : Sur deux problèmes de la nomographie :

- 1) Caractères différentiels des équations représentables au moyen de deux types d'abaque donnés.**
- 2) Formes canoniques des équations représentables par des abaques à trois plans superposés.**

Première partie : On considère deux types d'équations représentables par des abaques à alignement.

Deuxième partie : C'est à M. Margoulis que revient le mérite d'avoir développé les formes canoniques des abaques à deux plans. Ce sont ensuite M. Lambert et, il y a quelques années seulement, M. Boulanger, qui ont fourni les moyens nécessaires pour généraliser les formes canoniques de M. Margoulis. Voilà pourquoi on se propose de montrer dans quelle mesure cette généralisation est possible dans le cas de trois plans. On insiste d'ailleurs sur les formes canoniques des équations repré-

sentables par des abaques « ponctuels » à trois plans superposés.

Dissertation pédagogique : **Über die Behandlung der Diophantischen Gleichungen auf Sekunda.**

Das Ziel der Arbeit geht dahin, aufzuzeigen, wie im Rahmen unseres Unterrichtsprogramms die Diophantischen Gleichungen zu behandeln sind, welche Methoden der Lehrer dabei verwenden soll, welche Einschränkungen er vornehmen muß, und wie er das Studium möglichst interessant und fruchtbringend gestalten kann.

JEAN DAHM.

Dissertation scientifique : **Les nombres de Betti en Topologie.**

Le travail donne un aperçu succinct sur la Topologie et traite ensuite en particulier des nombres de Betti, introduits en Topologie par Enrico Betti (1823-1892). Ces nombres ont été repris et leur champ d'application élargi par Poincaré. La définition moderne de ces nombres se base sur la notion de groupe de Betti. — L'essentiel de l'étude des nombres de Betti est de démontrer leur invariance dans des transformations homéomorphes. Une généralisation des nombres de Betti, des applications et un moyen permettant de calculer les nombres font suite à la partie purement théorique.

Dissertation pédagogique : **Über die Notwendigen und Hinreichenden Bedingungen im mathematischen und physikalischen Unterricht.**

Die Arbeit befaßt sich mit der Einführung, an Hand von Beispielen, des Grundbegriffes der Notwendigen und Hinreichenden Bedingungen in den Klassen unserer mittleren Lehranstalten.

ROBERT DIESCHBOURG.

Dissertation scientifique : **Les algèbres de Jordan.**

C'est à la suite de difficultés d'interprétation des résultats de Dirac dans la théorie de l'électron que se posa en 1932 à P. Jordan le problème du système hypercomplexe (ou algèbre) de Jordan que l'on définit comme étant une algèbre commutative, non-associative pour la loi multiplicative, les éléments du système satisfaisant à l'identité

$$a^2(b a) = (a^2b) a$$

Nous basant sur différents travaux publiés sur le sujet, nous avons démontré en détail l'analogie entre différents résultats de la théorie des algèbres associatives et celles des algèbres de Jordan : ainsi les concepts de nilpotence, de nilpotence forte et de solvabilité se recouvrent pour une algèbre de Jordan comme pour une algèbre associative; les résultats finals sur le radical d'une algèbre de Jordan sont les mêmes que pour celui d'une algèbre associative; on peut de même exprimer toute algèbre de Jordan semi-simple comme somme directe d'algèbres simples; enfin le théorème de Wedderburn sur les algèbres associatives reste valable pour les algèbres de Jordan si l'on utilise des algèbres factorisées au lieu d'algèbres matricielles totales.

Toute algèbre de Jordan simple, sauf une algèbre d'un type spécial d'ordre 27 sur son centre, étant isomorphe à une algèbre de Jordan de transformations linéaires, nous en avons donné la structure complète.

Dissertation pédagogique : **Das Unendliche in der Schulmathematik und seine Behandlung im mathematischen Unterricht.**

Einleitend unterscheiden wir zwischen aktuellem und potentiell Unendlich. Letzteres soll in der Schulmathematik möglichst vermieden werden.

Im ersten Teil der Arbeit wird untersucht, welches Unendlich in der elementaren Schulmathematik (in der Arithmetik, Algebra, Analysis und Geometrie) auftritt.

Im zweiten Teil der Arbeit zeigen wir, wie in den oben genannten Gebieten der Schulmathematik das aktuelle Unendlich behandelt werden kann.

JEAN ELS.

Dissertation scientifique : **Les équations cyclotomiques et la construction du polygone régulier de 17 côtés.**

Il s'agit de la solution algébrique de l'équation $x^n - 1 = 0$. Trois méthodes sont considérées.

A. Méthode de Gauss : on range les racines primitives en périodes et la résolution successive d'équations de degré inférieur à n donne la solution du problème.

B. Réduction des équations cyclotomiques à des équations binômes, qui sont toujours résolubles algébriquement.

C. Application de la théorie de Galois.

La deuxième partie de la dissertation traite d'une application géométrique de la théorie algébrique exposée précédemment, à savoir la construction à l'aide de la règle et du compas des polygones réguliers en général et du polygone régulier de 17 côtés en particulier.

Dissertation pédagogique : **Die Geschichte der Mathematik im mathematischen Unterricht unserer Mittelschulen.**

Durch einige Betrachtungen und Anregungen zeigt die Arbeit, wie und weshalb man das gelegentliche Hineinziehen des historischen Elementes in den mathematischen Unterricht in Form von Namen und Daten durch eine methodische geschichtliche Betrachtungsweise ersetzen soll, die den Schülern ein tieferes Eindringen in das Wesen der Mathematik gestattet.

SŒUR ALBERTA EVERARD.

Dissertation littéraire : **Marie Noël : Source et caractère de sa poésie.**

Née à Auxerre en 1883, Marie Noël, de son vrai nom Marie Rouget, n'a aucune tendance révolutionnaire, en laquelle se lèverait et se préparerait un avenir nouveau. C'est de son cœur meurtri que procède son œuvre, l'amour, la fuite du temps, la solitude, la tristesse et le désespoir, les appels à la mort, tous les grands thèmes de la poésie romantique sont là, il faut y ajouter la nature, présente partout dans ses vers, parfois sur un mode romantique, plus souvent sur un mode franciscain qui fait penser à Francis Jammes. L'angoisse métaphysique qui l'étreint lui fait d'ailleurs dépasser le stade romantique. Son chemin finit par aboutir à la sérénité et la paix; ce qui la sauve, c'est l'esprit d'enfance, la charité, la joie chrétienne qui va jusqu'à s'épanouir en des accents mystiques, le tout assaisonné d'un solide grain de fantaisie et de caprice bourguignon.

Si Marie Noël n'a pas toujours échappé au danger de la facilité, sa poésie a, dans l'ensemble, une valeur authentique et des qualités fort attachantes : une spontanéité entière, le ton de la chanson populaire tiré, dirait-on, du folklore régional; la saine robustesse du vieux sol de France et de Bourgogne; le réalisme savoureux de son inspiration chrétienne qui est celui des scènes religieuses, sculptées ou jouées, du moyen âge; la richesse de rythmes et de strophes enfin, ainsi que le pouvoir suggestif du son évocateur et du symbole.

Son œuvre contient donc des éléments romantiques, du réalisme, du symbolisme et aussi certaines qualités classiques. Il en

naît une poésie peut-être représentative du génie français tel qu'il avait été sans la rencontre consciente, au XVI^e siècle, avec la culture gréco-latine.

Dissertation pédagogique : **Erzählung und Beschreibung, zwei Formen des französischen Aufsatzes.**

Das Programm sieht erst für Tertia eine systematische Einführung in diese beiden Aufsatzarten vor, doch bilden sie schon auf den unteren Klassen einen wichtigen Bestand des Aufsatzunterrichtes. Das Hauptgewicht liegt hier auf Schulung der Sinne durch Beobachtung und Bereicherung der Ausdrucksfähigkeit durch Wortschatzübungen.

ARMAND FABER.

Dissertation littéraire : **Gide ou la Recherche de la Sincérité. Etude portant particulièrement sur les premières œuvres gidiennes, y compris « L'Immoraliste ».**

Gide entreprend la recherche de la sincérité absolue, dans sa vie aussi bien que dans son œuvre. Il commence à exiger la sincérité à l'égard de lui-même, en se prenant pour objet de son investigation aiguë et volontiers inavouable. En homme qui se croit plus sincère qu'il ne l'est en réalité, Gide tâche de faire coïncider dans l'œuvre d'art la connaissance de son moi projeté avec ce qu'il considère comme l'expression totale de son être. C'est dire que, chez lui, les rapports entre l'homme et l'artiste sont particulièrement étroits. Au fur et à mesure que notre écrivain pousse plus avant la connaissance de lui-même, sa recherche de la sincérité gagne en profondeur et en diversité. Vivant longtemps sous cloche pneumatique dans le conformisme protestant de sa famille, Gide ne parvient que difficilement à accorder droit de cité aux impératifs de sa dictée intérieure. Cependant, il sait tourner au profit de sa naissante sincérité multiple des éléments de son éducation religieuse, à savoir : le libre examen et le moralisme. Dans ce milieu, s'opère aussi « l'angélique intervention » de sa cousine Madeleine qui va disputer Gide au malin. Au sortir de son adolescence, Gide se connaît deux grandes tendances de sincérité : celle de son amour sublime, absolument pur, et celle de son « penchant » vicieux.

Gide souffre de ne pas être celui qu'il veut être : l'André Walter du « Cahier blanc ».

L'artiste s'ouvre aux inspirations ailées du symbolisme. Ni « le Traité du Narcisse », ni « Le Voyage d'Urien », ni « La Tentation amoureuse », ne sauraient satisfaire l'homme, épris de libération réelle. En octobre 1893, Gide se décide à satisfaire,

au nom d'une éthique autonome, ses désirs longtemps refoulés. « La palpitante découverte » de la vie lui révèle comme authentique le besoin de son « penchant » qu'il accepte dès lors en homme qui, sincèrement, veut être ce qu'il est. Grâce à la cohabitation des deux principes éthiques de la libération et du don de soi, Gide déclenche son dynamisme moral.

En épousant « Emmanuèle », Gide sait satisfaire les deux principes éthiques susdits. L'œuvre gidienne cesse d'obéir à la sincérité esthétique; elle est appelée à pousser jusqu'au bout une certaine forme de la sincérité absolue que l'homme marié, dans sa vie, ne réalise que partiellement. Grâce au mariage, Gide a les velléités de « L'Immoraliste », et grâce à ces velléités, il soupire après l'ordre social. Dans « Les Nourritures terrestres », la sincérité aveugle et gratuite de l'individu affranchi de toutes les règles extérieures alterne avec la sincérité critique de l'auteur. Gide se rend compte de plus en plus de la grande part de lucidité qu'exige la sincérité viable. Il s'agit de réaliser le plus grand nombre de possibilités morales pour être « soi » au plus haut degré. Il importe donc de ne se sacrifier entièrement et pour de bon à aucune de ces possibilités. « Le Prométhée mal enchaîné », « Saül », « Philoctète » et « Le Roi Candaule », soulèvent le problème des limites nécessaires de la liberté humaine. Gide, tout en sympathisant avec le héros unilatéral, se distance de lui. Dans « L'Immoraliste », Gide observe sur le vif le détériorement de la personnalité du héros, qui, plus que les autres, est taillé dans la chair de l'auteur. Ce détériorement est dû au fait que Michel, authentiquement dualiste comme Gide, est trop peu lucide pour satisfaire son cœur autant que sa chair et faillit sombrer dans la bestialité. Ce dénouement enjoint à Gide d'être sincère avec exigence, en s'efforçant tant bien que mal de concilier en lui « le ciel » et « l'insatiable enfer ». En face de la persistance de son amour et de son « plaisir », dissociés l'un de l'autre, Gide s'applique à être d'accord avec son être protéique, tout au long de sa vie d'artiste. La recherche de la sincérité, telle qu'il l'entreprend, traduit un étonnant effort moral; mais cet effort est foncièrement immoral, ne sachant justifier le martyre horrible de l'incomparable Emmanuèle, envers laquelle Gide a été le plus souvent hypocrite pour favoriser davantage sa sincérité à lui.

Dissertation pédagogique : **About the Contribution to the Education of the Maturing Adolescent in the Luxembourg Military Services.**

It seems that Army Education must be considered as forming an integrant part of the National Education Service.

It is destined to complete an educational process, extending from primary school and through secondary education to this National Service School.

The chief stress should lie on character education.

The various types of education may be divided into General and Special Education.

General Education comprises the study of the following subjects :

- 1 : Languages (German, French and English).
- 2 : Mathematics.
- 3 : History and Geography.
- 4 : Citizenship and Current affairs.

If the teaching is carried on with enthusiasm and professional skill, it will enable the soldier to perform his military duties more efficiently and will help him to realise his responsibilities as an individual and a citizen, and thus establish a sound basis on which to build his character education.

We beg to make one remark about the method of instruction. If army units are to be considered as a part of the normal population in their local environment, they should be offered all the educational facilities which their local environment dispenses to the civilian population.

Special Education is called to answer the special educational needs of all the young conscripts. Desires to reach professional accomplishments outside technical schools and the Polytechnic School should be satisfied. Like the British N.S.E. the Luxembourg N.S.E. might be successful in securing collaboration with the Ministry of Labour.

Individual Education is also useful, teaching the soldier how to make a good use of his leisure by choosing optional activities of an educational value (reading : good books, bulletins, maps, charts, pamphlets, magazines; listening in to « the Armed Forces Radio Service »). It is up to the instructor to prepare the soldier for a good use of leisure.

RAOUL-FRANÇOIS GLODEN.

Dissertation scientifique : **Propriétés des fonctions d'Hermite et de Laguerre de première et de seconde espèce et applications mathématiques.**

Les applications en physique mathématique des fonctions d'Hermite et de Laguerre ont rehaussé l'intérêt de ces fonctions spéciales. Dans notre Mémoire nous donnons un exposé

systematique des propriétés les plus caractéristiques de ces fonctions en établissant un parallélisme aussi étroit que possible entre les deux espèces de fonctions et en les développant d'après des principes unificateurs.

Ces fonctions se déduisent comme solutions d'une équation différentielle du 2^d ordre à trois singularités régulières (équation de Gauss). Si deux singularités sont confondues à l'infini, on obtient comme solutions les fonctions de Laguerre; si toutes les singularités sont rejetées à l'infini, les solutions sont les fonctions d'Hermite.

Après avoir établi les propriétés principales des polynômes d'Hermite (fonctions d'Hermite de 1^{re} espèce), notamment les relations fonctionnelles, de récurrence, d'orthogonalité, la formule d'addition, nous définissons les fonctions d'Hermite de 2^{de} espèce au sujet desquelles nous établissons certaines propriétés analogues. A ces fonctions sont associés de nouveaux polynômes ayant des propriétés intéressantes.

Nous démontrons les propriétés des polynômes de Laguerre (fonctions de Laguerre de 1^{re} espèce) et des fonctions de Laguerre de 2^{de} espèce en suivant une voie analogue. Nous obtenons de nombreuses relations de récurrence entre ces fonctions auxquelles sont rattachés aussi des polynômes spéciaux.

Les polynômes d'Hermite et de Laguerre d'une part, les fonctions d'Hermite et de Laguerre de 2^{de} espèce d'autre part, sont liés par des relations remarquables. M. Endl a construit récemment des polynômes orthogonaux généralisant ceux de Laguerre et d'Hermite qui ont encore été généralisés d'une autre façon par M. F. Pollaczek.

Dans le dernier chapitre nous montrons comment les fonctions d'Hermite et de Laguerre interviennent dans la résolution de certaines équations différentielles.

Dissertation pédagogique : **Einführung und Behandlung allgemeiner Begriffe im mathematischen Unterricht unserer Mittelschulen und der Oberkurse.**

Zwei Faktoren, die Algebraisierung der Mathematik und die psychologische Erforschung der Bildung mathematischer Begriffe, haben bereits in verschiedenen Ländern revolutionäre Änderungen in den Programmen und Unterrichtsmethoden für Mathematik hervorgerufen. Die meisten Länder sind aber vorsichtig und halten vorläufig an ihren Traditionen fest.

In unserer Dissertation wird gezeigt, wie allgemeine Begriffe (z. B. Zahl, Funktion, geometrische Transformationen) im Rahmen unserer Lehrpläne eingeführt und logisch ausge-

baut werden können; wie der Vektorbegriff praktisch eine Vertiefung erfahren kann und wie der Gruppenbegriff, der sich notwendigerweise an das Studium der geometrischen Transformationen anschließt, und andere fundamentale Begriffe in unserm Mathematikunterricht eingeführt und ausgewertet werden können.

Die Versuche, die Mittelschulmathematik axiomatisch zu behandeln, sind zum Scheitern verurteilt und sind also abzulehnen. Zur Belebung des Mathematikunterrichtes in unsern Mittelschulen und zur besseren Vorbereitung auf die Universität ist allerdings die Inbetrachtziehung der höheren Gesichtspunkte in den Elementen und die Anpassung der alten Betrachtungsweisen an die neuen erforderlich, was möglich ist, ohne die Lehrpläne abzuändern.

BERNARD HERMES.

Dissertation littéraire : **Ovide, poeta ingeniosissimus.**

L'hostilité du 19^e siècle à l'égard d'Ovide s'explique par la conception romantique de la poésie. De nos jours, cette aversion, héritée de nos prédécesseurs, domine encore.

Or, vers 1915, une réaction s'est produite qui veut réhabiliter le poète en insistant sur l'élément sérieux de son œuvre. Cet effort porte d'ailleurs surtout sur les Métamorphoses.

Une étude objective nous montre pourtant que le jeu est loin d'être banni de ce poème. L'humour et l'ironie y voisinent avec des scènes d'un burlesque achevé. Ovide ne ménage point la sublimité divine. Sa lascivia s'épanouit dans les descriptions bizarres, dans la recherche de conséquences surprenantes. Les pointes où se concentrent ces bizarreries fourmillent. Ovide joue sur l'ambiguïté des formes divines. La langue elle-même devient un terrain où folâtre son talent léger.

Le mérite du poète est d'avoir reconnu ses limites. Il n'a pas voulu écrire un poème épique dans la tradition d'Homère. Il n'a pas voulu non plus être l'émule de Virgile. Ovide n'a pas eu cette hardiesse de pensée. Il s'est décidé plutôt pour l'art miniature des Alexandrins. Mais, si le souffle épique manque dans son œuvre, celle-ci a néanmoins sa valeur spécifique : Ovide y passe pour un maître de l'art gracieux, souriant, spirituel, bien ciselé. C'est cette virtuosité qui l'a sauvé de l'oubli, grâce à elle il a obtenu l'immortalité qu'il se promet à la fin de son poème.

Dissertation pädagogique : Über eine Zielsetzung des Lateinunterrichts in unseren Höheren Schulen.

Der Lehrer der alten Sprachen erscheint in der Zeit der Atomspaltung und schicksalsschwerer Umwälzungen sehr oft als ein Sonderling, der seinen Blick von der Gegenwart abwendet und mit einer unerklärlichen Vorliebe die Geister einer längst entschwundenen, bedeutungslosen Vergangenheit heraufbeschwört. Wenn aber die Schule darauf bedacht ist, den Menschen in der Vielfalt seiner Anlagen zu bilden, dann hat auch dieses tote, verpönte Latein noch ein Recht, gelehrt und gelernt zu werden. Nur soll die Grammatik nicht als Lieblingskind behandelt werden. Sie ist zwar äußerst geeigneter Exerzierplatz des Geistes, aber dieser Bildungswert macht nicht die Unersetzbarkeit der Sprache aus. Viel reicher ist das Gut, das die lateinische Literatur vermitteln kann. Beim Übersetzen wird der Schüler angehalten, nicht seine eigenen Anschauungen dem Texte aufzuzwängen; ein zielstrebigere Unterricht wird ihn lehren, sich auch den feinsten Schattierungen des fremden Gedankens willig zu öffnen, dem tatsächlichen Sinn gleichsam entgegenzugehen.

In dieser Schulung zum Verstehen scheint der unersetzbare Wert des Lateinunterrichtes zu liegen. Es ist eine sittliche Schulung, die viel wirksamer ist als das Beispiel, das die hehren Gestalten der Vergangenheit geben können.

HUGUES HEYART.

Dissertation scientifique : Etude des cristaux sous forme de petites sphères, avec application à quelques minéraux du sol luxembourgeois, suivie d'un essai de catalogue des espèces minérales du Grand-Duché de Luxembourg.

L'utilisation des sphères taillées dans des fragments de minéraux présente certains avantages par rapport à la méthode de Fedorow. Tout d'abord elle utilise un appareillage de construction simple et par là-même peu coûteux.

La préparation des sphères est beaucoup moins longue que la préparation d'une lame mince.

D'autre part, la mise en œuvre de cette méthode ne nécessite pas l'utilisation d'un diagramme de Wulff (nécessaire pour la méthode de Fedorow). Les résultats, mesures des indices de réfraction et de l'angle des axes optiques, s'obtiennent directement sans corrections.

La précision des résultats est satisfaisante si, pour les mesures de longueur, on utilise un oculaire micrométrique à vis,

et pour la détermination des indices de réfraction une platine chauffante qui permet de déterminer avec précision la troisième décimale.

Par contre, les mesures se faisant sur des cristaux isolés, la méthode est inutilisable pour étudier la répartition et l'orientation des grains cristallins dans une roche.

La disposition de l'Essai de catalogue des espèces minérales du Grand-Duché de Luxembourg est empruntée au Catalogue des espèces minérales d'Alsace par René Weil et Michel Jarovoy. Le but a été de dresser des espèces minérales un double catalogue présentant, l'un les espèces rangées dans l'ordre alphabétique et l'autre présentant les gisements également dans l'ordre alphabétique.

Dissertation pédagogique : **Geologie und Mineralogie auf den Oberkursen für Naturwissenschaften und im mittleren Unterricht. Anregungen und Vorschläge.**

THÉO HOFFMANN.

Dissertation historique : **La situation et le développement des revenus domaniaux du quartier de Luxembourg de 1742 à 1790.**

En parcourant les différentes catégories de revenus domaniaux perçus au quartier de Luxembourg en 1742, on est frappé par le fait qu'ils ont la vie très dure. Et pourtant, la plupart de ces redevances remontent au moyen âge.

Les revenus domaniaux étaient d'une diversité surprenante. D'abord les catégories de redevances étaient fort nombreuses, et ensuite, des redevances de même nom avaient un taux et un terme d'échéance différents selon les lieux. La dispersion, l'éparpillement extrême ajoutait encore à ce désordre. Les domaines du quartier, loin de former un territoire homogène, étaient disloqués par les nombreuses enclaves des seigneuries privées. Des parties domaniales avaient été engagées, des redevances se partageaient entre le souverain et des seigneurs. Les réformes qui auraient pu mettre un peu d'ordre dans ce chaos bizarre n'étaient ni nombreuses ni efficaces.

Malgré ces inconvénients réels, les revenus domaniaux étaient loin d'être moribonds et sans intérêt valable. Certaines espèces, de par leur nature même, n'étaient pas soumises à la dévaluation monétaire : c'était le cas des dîmes et des terpages qui gardaient toute leur valeur. Les baux temporels des terres, aussi bien que des établissements industriels, s'adaptaient automatiquement aux conditions économiques. Ils ont

même pu s'accroître largement, grâce à certains courants économiques du temps, tels que l'augmentation de la population, la prospérité relative, la valeur élevée de la terre.

Mais le fait capital à signaler est la montée en flèche des revenus forestiers, après 1742. Cette évolution est due aux besoins de bois, toujours plus grands, de l'industrie métallurgique et de la population; enfin, une organisation forestière stricte et consciencieuse a permis une exploitation systématique de la forêt domaniale. Dorénavant, le produit des coupes domaniales constitue le gros de la recette totale : la forêt est devenue la principale richesse des domaines de Luxembourg.

Dissertation pädagogique : Die Bedeutung der Wirtschaftsgeschichte im Geschichtsunterricht unserer Mittelschulen.

Die Wirtschaftsgeschichte hat eine sehr wichtige Aufgabe im Rahmen des Geschichtsunterrichts zu erfüllen, schon aus rein wissenschaftlichen Gründen. Es ist nicht mehr zulässig, den Einfluß des Wirtschaftlichen auf das Politische und Ideologische einfachhin zu übergehen.

Die Wirtschaftsgeschichte ist ferner ein Bestandteil der Allgemeinbildung, besonders heutzutage, da wirtschaftliche Fragen immer mehr an Aktualität gewinnen. Deshalb darf der verantwortungsbewußte demokratische Bürger sie nicht einfachhin ignorieren, am allerwenigsten, wenn er eine Mittelschule besucht hat.

Kein unüberbrückbares Hindernis stellt sich dem wirtschaftsgeschichtlichen Unterricht entgegen, weder auf den unteren noch auf den oberen Klassen. Dazu verlangt eine intensivere Behandlung dieses Fachs im Rahmen des Geschichtsunterrichts weder eine Reform der Programme noch der Handbücher. Die gegenwärtigen Verhältnisse erlauben es, nach den in dieser Abhandlung vorgeschlagenen Richtlinien zu arbeiten. Alles hängt von der Initiative und der persönlichen Arbeit des Geschichtslehrers ab.

NICOLAS KETTER.

Dissertation littéraire : L'ironie et le sarcasme chez Salluste.

Loin de se borner à énumérer sèchement les faits à la manière des annalistes, Salluste introduit dans l'histoire sa propre perspective, son point de vue personnel. Etant donné qu'il ne pouvait se permettre de dire trop ouvertement ce qu'il considérait comme la vérité ou ce qu'il voulait faire passer comme telle, l'ironie lui fournit le meilleur moyen de suggérer

plus qu'il ne dit sans se compromettre et enfin, comme le sarcasme, un moyen excellent de se venger de ses ennemis. C'est ainsi que sous l'aspect d'un rapport objectif et impassible qui semble le placer au-dessus des faits, Salluste arrive souvent à exprimer une vue subjective de caractère ironique et sarcastique.

Après avoir montré comment les échecs de sa vie politique et ses lectures l'ont prédisposé à l'emploi de l'ironie et du sarcasme, nous avons examiné les variétés sous lesquelles l'ironie se rencontre dans ses œuvres et étudié dans le détail l'emploi de l'ironie et du sarcasme dans la Conjuración de Catilina, la Guerre de Jugurtha et dans les fragments des Histoires.

Dissertation pädagogische : **Zur Bildung eines europäischen Bewußtseins in unseren Mittelschulen.**

Ein erster Teil der Arbeit versuchte, die Notwendigkeit einer europäischen Integration nachzuweisen sowie die Komponenten des europäischen Wesens aufzuzeigen. In einem zweiten, schulpraktischen Teil kamen sodann die einzelnen Schulfächer zur Sprache.

NORBERT KEUP.

Dissertation scientifique : **Etude des glucides du miel par chromatographie sur papier.**

La constitution de la composante glucidique du miel venant de se révéler très complexe, nous avons cherché à trouver un solvant nous permettant de séparer convenablement tous les glucides d'un miel et de disposer ainsi d'un procédé analytique qui offre la possibilité d'étudier d'une façon méthodique les sucres des miels de différentes qualités.

Le mode opératoire trouvé nous a permis d'isoler pour quelques miels jusqu'à 15 glucides. Le fructose, le glucose, le saccharose, le maltose et le raffinose ont été identifiés et localisés sur les chromatogrammes. D'autres spots correspondent probablement au turanose, à l'isomaltose, à l'erlose, au cestose, au mélibiose, au mélécitose et à des polysaccharides de constitution complexe.

L'analyse montre que les miels naturels d'origine et de propriétés physiques bien distinctes présentent non seulement une certaine constance dans leur composition glucidique du point de vue qualitatif, mais aussi du point de vue quantitatif. Pourtant, les résultats analytiques de certains miels du commerce

diffèrent très nettement de ceux des miels de haute qualité et d'origine contrôlée.

L'analyse chromatographique des miels est sans contredit un puissant moyen d'investigation. Pourtant il ne semble pas facile, actuellement, de formuler au sujet du chromatogramme d'un miel une interprétation permettant de circonscrire, avec certitude, son origine et sa valeur biochimique. Il devient apparent par certains spectres de spots que des différences spécifiques sont néanmoins à attendre, si on analyse chromatographiquement de nombreux miels d'origine strictement contrôlée.

Dissertation pédagogique: Über die Auffassung des chemischen Praktikums an unseren mittleren Lehranstalten.

Der erste Teil der Arbeit weist nach, daß dem chemischen Praktikum mehrere kostbare Erziehungswerte innewohnen.

Daraufhin wird untersucht, welche Lehrmethode am besten dazu geeignet ist, diese Werte zu erfüllen. Die Schlußfolgerung drängt sich auf, daß dies der Fall für die aktiv-heuristische Methode ist. Leider ist aber die praktische Durchführung dieser Methode mit sehr großen Schwierigkeiten verbunden. Doch einige Reformen könnten eingeführt werden, so z. B. eine größere Verbindung des theoretischen Unterrichts mit den praktischen Übungen und eine größere Berücksichtigung der quantitativen Chemie.

ROSEMARIE KIEFFER.

Dissertation littéraire: Alchimie et toute-puissance. (Essai sur l'esthétique littéraire de Léon Bopp.)

Dans « le Crime d'Alexandre Lenoir », roman autobiographique paru en 1929, Léon Bopp décrit l'évolution intellectuelle d'un jeune Français né à la fin du dix-neuvième siècle et qui, esprit ambitieux de tout connaître et de tout dominer par la pensée, incapable d'éprouver pour autrui une affection véritable, quitte la Sorbonne parce que les professeurs ne savent répondre aux questions qu'il leur pose, pour rallier un mouvement politique de nature subversive. Le hasard, la peur, un choc nerveux lui font tirer plusieurs coups de revolver dans un groupe de manifestants hostiles, et c'est en prison qu'il écrit ses souvenirs et qu'il déplore de n'avoir pas eu la Foi, de n'avoir aucun foi . . .

La guerre, le désordre général qui suivit le Traité de Versailles, les dangers du machinisme et du progrès scientifique,

l'intransigeance et le sectarisme de certains partis ou mouvements politiques, l'appauvrissement de la spiritualité occidentale, toutes ces circonstances bouleversèrent l'étudiant Léon Bopp, comme elles inquiétèrent Alexandre Lenoir, mais — et c'est par là que le romancier se distingue de son héros — le premier réussit à surmonter le découragement qui fit périr le second : Léon Bopp élaborera un système de pensée capable de résoudre tous les grands conflits modernes.

La pensée de Léon Bopp s'inspire avant tout de l'esprit de tolérance, de l'amour de la paix. Ensuite, elle accorde une grande importance à toutes les particularités du monde matériel ou concret, et de même elle enregistre toutes les manifestations de la vie spirituelle. Léon Bopp voudrait réunir dans une synthèse catalogique tout ce qui est, tout ce qui devient, pour améliorer le monde et pour créer de l'inédit.

Cette théorie s'applique aussi à la littérature. Pour écrire un roman, l'écrivain doit réunir des personnages, une époque, ou plusieurs, des lieux où se passera l'action ; il lui faut choisir le ton du récit, le style, et la valeur morale ou intellectuelle qui guidera son travail. Toutes ces composantes, avec la personnalité et la biographie de l'auteur, se mêlent et se confondent, pour constituer cet ouvrage complet qui sera décomposé et analysé par le critique. On peut dire que le romancier, à l'instar de l'alchimiste du moyen âge, essaie de transformer dans son laboratoire littéraire la matière première fournie par la vie en or ou en pierres précieuses, en nourritures spirituelles.

Léon Bopp a exposé ces pensées dans des ouvrages théoriques : il les a appliquées dans plusieurs romans ; il a étudié de ce point de vue un roman de Gustave Flaubert : « Madame Bovary », l'Histoire de la littérature française de Gustave Lanson et l'Histoire de l'art en France de Louis Hourticq.

L'homme moderne est parfois déséquilibré. Léon Bopp voudrait le guérir en lui apprenant à aimer l'esprit dans le travail créateur. Méthode qui peut s'appliquer à toutes les professions, à tous les états. Pour ce qui est de la littérature, Léon Bopp croit que l'homme qui, à l'aide des composantes apportées par la vie physique et spirituelle, construit un univers romanesque, devient en quelque sorte le co-créateur de Celui qui a créé l'univers où vivent les hommes. Dans la création littéraire, le romancier et le poète s'élèvent à la contemplation de l'esprit parfait et de l'absolu, et l'on peut dire que l'esthétique littéraire prend alors l'aspect d'un véritable mysticisme dialectique.

Dissertation pédagogique : Wie können wir das Studium der Autoren im Lateinunterricht lebendiger und lebensnaher gestalten ?

Die Kenntnis der römischen Kultur sollte als wichtigster Bestandteil jeder europäischen Bildung gelten, da alle großen rein-europäischen Literaturen mit den lateinischen Autoren verbunden sind. Es wurde versucht auszuführen, wie es möglich wäre, mehr Autoren zu lesen und auch eine geistige Verbindung herzustellen zwischen diesen Autoren und den großen Nationalliteraturen Europas. Eine geistige Haltung dieser Art könnte die Entwicklung einer geistigen Gemeinschaft fördern.

NICOLAS KLECKER.

Dissertation littéraire : André Malraux et l'aventure de l'âme occidentale.

Quand André Malraux s'engage dans les grandes aventures politiques et militaires de notre siècle — en Chine, en Espagne, en France — il cherche plus qu'un divertissement . . . et pourtant on ne saurait dire que quelque sentiment humanitaire le pousse. « C'est l'obsession d'autres civilisations qui donne à la mienne, et peut-être à ma vie, leur accent particulier », a-t-il écrit en marge d'une page d'un livre que Gaétan Picon a consacré à son œuvre. C'est la marche d'une pensée ouverte à tous les courants spirituels du siècle, assez courageuse pour vouloir éprouver, dans l'expérience, le sens et la portée de ces courants, que nous avons voulu suivre dans notre travail. Ainsi un Malraux s'est révélé à nous qui, malgré les apparences, reste constamment fidèle à lui-même. La transformation de la vieille civilisation chinoise au contact d'idées occidentales, le choc de deux tendances politiques en Espagne, le sort de la civilisation occidentale qui se joue dans une guerre à l'échelle mondiale : Malraux assume tout cela, vit au cœur de tout cela. Son esprit, possédé d'un ardent besoin de lucidité, interprète et nous fournit la signification de tous les bouleversements. Au centre de toutes ses préoccupations est l'homme, l'homme occidental, menacé depuis toujours par un destin tragique, mais qui toujours a réussi à vaincre ce destin. L'homme qui se rachète par une vie qu'il veut digne, l'artiste qui recrée l'univers et par là se libère : voilà les très hautes images que le Malraux des dernières œuvres propose de l'homme occidental, voilà aussi les aspects sous lesquels il se présente lui-même à nous.

Dissertation pédagogique : **Humanistische Erziehung und Zeitimperativ.**

Diese Arbeit bemüht sich eine Reihe aktueller Erziehungsfragen zu untersuchen : Welche Geltung kommt der humanistischen Erziehung im westlichen Kulturraum noch zu ? Ist humanistische Erziehung noch möglich, noch wirksam ? Erziehung hat die Aufgabe, die Jugend auf das Leben in einer bestimmten Gesellschaft vorzubereiten : Kann Erziehung im Sinne des humanistischen Ideals heute noch zu diesem Ziel führen ?

PIERRE LECH.

Dissertation littéraire : **Hermann Kasack und der zeitkritische Roman der Gegenwart.**

Im epischen Schaffen der deutschen Nachkriegsliteratur schien uns der zeitkritische Roman einen besonders breiten Raum einzunehmen. War es nicht natürlich, daß die deutschen Dichter, « noch einmal Davongekommene » aus der Hölle des zweiten Weltkrieges, sich sogleich mit den Ereignissen ihrer Zeit auseinandersetzten und den « geistigen Vorsprung der Besiegten » ausnützten, um die Erlebnisse der letzten Jahrzehnte zu deuten.

Zeitkritik war aber das heiligste Anliegen besonders eines Dichters in allen seinen Nachkriegsschriften. Herman Kasack, seit der expressionistischen Blütezeit als stiller Lyriker bekannt, schuf in den zehn Jahren, von 1945 bis 1955, vier Prosawerke, die alle, von der « Stadt hinter dem Strom » und dem « Webstuhl » über das « Große Netz » bis zu den « Fälschungen », den kritischen Geist und die satirische Feder ihres Autors verraten.

In unserer Arbeit versuchten wir, Kasacks vier Zeitromane zu besprechen im Zusammenhang mit den anderen kulturkritischen und zeitsatirischen Werken der deutschen Gegenwartsliteratur, seine Gedankenwelt — eine westöstliche Synthese — abzustecken und seinen eigentümlichen Sprachstil, der sich der abstrakten Formkunst der Surrealisten nähert, hervorstreichend.

Dissertation pédagogique : **Le Ciné-Club scolaire.**

Nous avons montré dans l'introduction de notre travail la grande influence que le cinéma, le septième art, exerce dans le monde moderne, puis nous avons étudié dans un premier chapi-

tre quelques considérations théoriques sur l'enseignement du cinéma à l'école avant d'esquisser dans une deuxième partie pratique quelques idées sur la réalisation d'un ciné-club scolaire et même l'introduction d'un cours de cinéma au Lycée classique d'Echternach.

JOSEPH MAJERUS.

Dissertation historique : **Le régime domanial sur les domaines du prieuré de Marienthal d'après le censier de 1317.**

Dans ce travail, on propose quelques hypothèses sur la structure de la seigneurie rurale au début du 14^e siècle dans les territoires de notre ancien Comté. Ces hypothèses restent nécessairement fragmentaires, vu que l'analyse se limite essentiellement à un seul texte que l'on a tâché d'éclaircir dans la mesure du possible par des sources locales de la même période.

Si cette étude soulève plus de questions qu'elle ne peut résoudre, c'est la pauvreté et la nature même de la documentation qu'il faut mettre en cause. D'ailleurs jusqu'ici l'historiographie luxembourgeoise ne s'est guère occupée de ces questions. Aussi n'est-il pas étonnant de constater que les censiers, documents par excellence de la seigneurie rurale, n'aient jamais fait l'objet d'une étude méthodique; bien plus, ils n'ont pas même paru dignes de figurer dans la collection de M. C. Wampach.

La structure du régime domanial dans nos régions, avant le 13^e siècle, est connue dans ses grandes lignes. En se basant sur les études de Lamprecht (Rhénanie), Perrin (Lorraine) et Génicot (Namurois), on peut la caractériser en gros par les traits suivants :

Le domaine, qu'il soit compact ou dispersé, est toujours divisé en 2 parts; l'une, la réserve, est soumise au faire-valoir direct, l'autre portion est lotie en tenures qui portent le nom de manses. Les tenanciers (libres ou serfs) doivent au seigneur propriétaire un ensemble de prestations comportant des redevances en nature et en argent (cens) et des services de travail (corvées).

Dès le 12^e siècle, sous la pression de circonstances politiques, économiques et sociales très complexes, ce régime d'exploitation domaniale commence à subir des transformations profondes : l'étendue de la réserve est réduite et, du même coup, les corvées, désormais inutiles, sont limitées à quelques jours par année. Les manses se fragmentent et sont très vite impropres à servir de base d'imposition des cens qui, par suite

de la dévaluation constante des monnaies, ne représentent plus qu'une faible valeur, sans aucun rapport avec la valeur locative de la tenure. Le seigneur foncier, de chef d'exploitation qu'il était avant le 12^e siècle, est devenu un rentier du sol.

Le censier du prieuré de Marienthal nous montre que dans notre pays cette transformation a été beaucoup plus lente et moins prononcée qu'ailleurs. En plein 14^e siècle, il subsiste beaucoup d'éléments nettement archaïques.

Mais le véritable intérêt historique du censier réside dans le fait qu'il nous permet de suivre dans le détail tous les efforts qu'entreprennent, au seuil du 14^e siècle, les seigneurs pour revaloriser leurs domaines. Parmi ces mesures, souvent d'effet douteux d'ailleurs, retenons l'extension du fermage et de l'acensement des tenures regroupées; enfin et surtout l'exploitation systématique et intensive des droits d'origine ecclésiastique (dîmes) et banale (tailles).

Dissertation pädagogique : Über die Möglichkeit, Lokalgeschichte in den Unterricht der mittelalterlichen Geschichte einzubauen.

In dieser Arbeit werden einige Möglichkeiten erörtert, die den Unterricht der mittelalterlichen Geschichte in unseren Mittelschulen anschaulicher, konkreter und verständlicher gestalten können. Das erstrebte Ziel soll durch die Einbeziehung der Lokalgeschichte und besonders der lokalgeschichtlichen Quellen erreicht werden.

Die Arbeit versucht, an Hand eines konkreten Beispiels, eine Reihe von wesentlichen Fragen zu beantworten, die alle im Zusammenhang mit dem Thema aufzuwerfen sind.

Insbesondere wird darauf verwiesen, daß die Lokalgeschichte nur in sehr begrenztem Maße herangezogen werden kann, um das bereits überladene Geschichtsprogramm nicht noch weiter zu belasten.

MARCEL MOLITOR.

Dissertation littéraire : Cato sanctus invictus bei Lukan.

Diese Arbeit versucht ein Charakterbild des berühmten Cato Uticensis bei Lukan zu entwerfen. Wenn auch das Leben dieses letzten Republikaners, das in den Zeitraum fällt, als der Kampf um Republik oder Monarchie in Rom aufs höchste entbrannt war, besonders durch Plutarch (Cato Minor), Appian (Bellum civile), durch die Schriften Ciceros und Senekas bekannt ist, so hat jedoch Lukan einen ihm eigenen, höchst per-

sönlichen Cato geschaffen, weil er seinem Leben und seinem Charakter durch die stoische Philosophie einen erhöhten Glanz verleiht : seine Freundschaft zu seinem Neffen Brutus, sein Verhältnis zu seiner Frau Marcia, seine Treue zu Pompeius, dem Anführer der republikanischen Partei, gegen Cäsar, Vertreter der Anarchie, besonders sein Marsch durch die libysche Wüste, nach Utika, das er jedoch nicht erreicht, weil die Pharsalia unvollständig ist, und seine Göttergleichheit sind von Lukan neuartig und glanzvoll im Lichte der Stoa gestaltet werden.

Dissertation pédagogique : **Sur les échecs scolaires dans la première année du secondaire.**

L'étude a pour but d'éclaircir les causes des nombreux échecs dans la classe inférieure de nos lycées. Elle comporte deux parties : d'abord des statistiques s'étendant sur les années scolaires 1954-55, 55-56, 56-57 et relevant les notes insuffisantes et les minima, les échecs et les ajournements dans la première année de tous les établissements secondaires du pays, ainsi que les variations entre les différents établissements. La deuxième partie étudie les causes générales des échecs : changement de régime de l'école primaire au lycée, changement de méthodes, programmes et livres, le régime des compositions, le passage du concret à l'abstrait, l'incapacité des élèves, leur milieu familial et social.

GEORGES MULLER.

Dissertation littéraire : **Les survivances du paganisme en Gaule d'après les sermons de Saint Césaire d'Arles.**

Saint Césaire, évêque d'Arles de 502 à 542, nous fait entrevoir, à travers les sermons adressés à ses fidèles, ce qui survit encore de son temps des anciennes croyances païennes en Gaule méridionale. Si les païens au plein sens du terme sont rares, de nombreuses pratiques héritées du paganisme restent vivantes dans la population même chrétienne : les anciens lieux de culte gardent leur caractère sacré ; les sept divinités planétaires président toujours à la semaine, de nombreux rites de prospérité encadrent les déroulement des saisons ; devins et guérisseurs emploient toujours les méthodes anciennes ; partout, enfin, dans la vie quotidienne remontent les souvenirs de l'ancienne religion. Toutes ces survivances d'ailleurs proviennent plutôt d'une religion populaire ou du paganisme gréco-romain classique. Elles étaient d'autant plus difficiles à déraciner malgré

la prédication, la législation conciliaire et finalement le recours au bras séculier. L'Eglise a, certes, pu christianiser certaines de ces pratiques, elle n'a pas toujours pu empêcher des croyances suspectes de s'insinuer dans son sein même.

Dissertation pédagogique : **Anschauungsmittel im Geschichtsunterricht.**

Verschiedenartige Anschauungsmittel, von der Wandkarte bis zum geschichtlichen Quellenmaterial, können dem Schüler die Einführung in Raum und Zeit der geschichtlichen Ereignisse ermöglichen.

ALBERT NICKLAUS.

Dissertation psychologique : **Les Fondements Théoriques du Test de Rorschach.**

Le titre du présent travail se justifie par quelques lignes que H. Rorschach a écrit dans l'introduction de son ouvrage fondamental (« Psychodiagnostic ») et où il dit : « Les conclusions auxquelles l'expérience a conduit doivent donc être considérées plutôt comme des données de fait que comme des déductions théoriques. Les bases théoriques de ces recherches sont encore en grande partie embryonnaires. » Le but principal est donc de décrire ces bases théoriques, soit en précisant celles que le psychiatre suisse indique lui-même de façon sporadique, soit en cherchant à mettre en relief celles dont il ne parle pas explicitement.

Une première partie de la dissertation examine les facteurs isolés ou analytiques du test. Une simple énumération doit suffire ici. Il s'agit des facteurs temporels, des déterminants (réponses — forme, réponses kinesthésiques et chromatiques, type de résonance intime), des modes d'appréhension, du contenu, des réponses originales et banales, ainsi que des chocs et des refus.

La deuxième partie de la dissertation examine les fondements théoriques du test de Rorschach en tant qu'ensemble synthétique. Les problèmes discutés concernent la standardisation, l'étalonnage, la fidélité et la validité du test. Un dernier chapitre évoque le caractère projectif du test.

Le présent travail n'a nullement la prétention d'être un manuel du test de Rorschach, même en résumé. Il se tient strictement au test de Rorschach « classique », ce qui exclut des questions comme celles des réponses-estompage, p. ex., ou le choc kinesthésique selon Loosli. Une deuxième limitation

résulte du fait que seuls les fondements sont traités. Toutes les questions de seconde importance, celle de la succession des modes d'appréhension p. ex., sont écartées. Dans le même ordre d'idées, la pathologie n'est prise en considération que lorsque son évocation présente un intérêt dépassant le domaine strictement psychiatrique.

Dissertation pädagogique : **Die Rolle des Schulpsychologen an unseren Mittleren Lehranstalten.**

Es soll hier gezeigt werden, daß das Wirken eines Schulpsychologen eine Bereicherung unseres Mittleren Unterrichtes sein könnte, und wie man sich dieses Wirken vorstellen kann. Der Schulpsychologe, so wie er hier zu begreifen ist, stellt nicht etwa einen theoretisch orientierten Wissenschaftler dar, der sich auf das — allerdings äußerst wichtige und interessante — Arbeitsgebiet der wechselseitigen Beziehungen zwischen Psychologie und Pädagogik spezialisiert hätte. Es handelt sich vielmehr um einen Praktiker, der helfen soll, die konkreten Probleme spezifisch psychologischer Natur, die sich im alltäglichen Leben unserer Mittelschulen in reicher Fülle stellen, kraft seiner einschlägigen Vorbildung der bestmöglichen Lösung entgegenzuführen. Er vertieft die Kenntnis der einzelnen Schüler durch die Anwendung der modernen psychodiagnostischen Techniken und durch die Interpretierung der Beobachtungen, die vom Lehrpersonal, von den Eltern der Schüler und eventuell von Pensionatsleitern gemacht und ihm zugestellt wurden. Er berät auf Grund dieser vertieften Einsicht in die Psyche des Schülers das Lehrpersonal, die Eltern und eventuell die Schüler selbst.

Es ist allerdings notwendig, darauf zu pochen, daß nur gewisse Fälle diese vertiefte Behandlung erfahren sollen, da sonst die Gefahr einer unübersehbaren Masse von Fällen entsteht, was jedenfalls nicht im Interesse einer gesunden Pädagogik liegt.

IRÈNE OLINGER-BOUCHET.

Dissertation littéraire : **Tierisches und geistiges Dasein in den Erzählungen Franz Kafkas.**

Die Erzählungen, die eine Tiergestalt zum Mittelpunkt haben, nehmen in Kafkas Werk eine besondere Stellung ein. Der außerordentliche Charakter dieser Tiergestalten : ein riesengroßer, menschlich denkender und fühlender Schwarzkäfer, ein Zwitterwesen Lamm-Katze, ein denkender Geier,

sprechende Schakale, eine singende Maus usw., weisen darauf hin, daß diesen Tiergeschichten eine geistige Bedeutung zu Grunde liegt. Der systematische Vergleich mit den Tagebüchern beweist, daß Kafka seine geistige Lage, wie er sie in seinen Aufzeichnungen festhält, auch in den Tiergeschichten gestaltet.

Die Komponenten dieses geistigen Daseins anhand der Tiergeschichten aufzuzeigen, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Dissertation pédagogique : **Le Théâtre au lycée.**

La conception actuelle du théâtre scolaire à l'étranger (surtout en France et en Belgique) et dans notre propre pays.

Le rôle important que le théâtre à l'école joue dans l'éducation.

ARNOULD PETESCH.

Dissertation scientifique : **Quelques Techniques Micropaléontologiques, avec un inventaire des principaux microfaciès et microfossiles du Jurassique luxembourgeois, étudiés par la méthode des plaques minces.**

Le travail met d'abord en évidence l'importance croissante de la micropaléontologie, science récente, qui tente de juxtaposer une subdivision des couches géologiques par microfossiles à la subdivision des couches géologiques par macrofossiles. Ceci rend les déterminations stratigraphiques possibles, même en l'absence de macrofaune caractéristique et permet aux stratigraphes de raccorder paléontologiquement un gisement à un autre ou d'en prévoir d'autres. Ce sont surtout les géologues travaillant dans la recherche des pétroles à qui cette science rend d'énormes services.

Plus récemment l'étude des microfaciès, liés intimement à la paléogéographie de l'époque considérée, est venue s'ajouter à celle des microfossiles, ce qui a permis encore davantage de préciser les conditions de formation et l'âge de la roche en question.

Les techniques utilisées pour préparer et observer les microorganismes sont groupées en deux catégories, selon qu'il s'agit d'étudier des roches meubles (sables, argiles, marnes) ou des roches cohérentes (calcaires, grès, quartzites).

Dans le cas des roches meubles l'opération comporte trois phases.

I. — Désintégration de l'échantillon.

Cette désintégration peut être obtenue de différentes manières.

- 1) Ebullitions successives
- 2) Cristallisation
- 3) Traitement par l'eau oxygénée
- 4) Traitement par liquide volatil.

II. — Séparation de la phase colloïdale du résidu solide.

Là encore il existe différentes méthodes.

- 1) Décantation
- 2) Elutriation
- 3) Tamisage.

III. — Recherche des microfossiles dans le résidu solide.

Toutes ces méthodes précitées ne donnent que peu ou pas de résultats dès qu'il s'agit de roches compactes ou à faible porosité. Dans ce cas il existe des méthodes spéciales pour réaliser la désintégration des échantillons, parmi lesquelles la méthode des plaques minces a été traitée avec plus d'attention.

A cette première partie du travail est annexée une partie spéciale, indiquant la provenance géologique et la localisation géographique des échantillons étudiés.

Un atlas photographique comprenant quelque 110 photos avec légende, représentant les principaux microfaciès et microfossiles du Jurassique luxembourgeois résume et illustre les résultats obtenus par les méthodes précitées.

Dissertation pédagogique : **Geographische Schulausflüge.**

MARIANNE PETESCH-JUNGBLUT.

Dissertation littéraire : **Le problème de la solitude dans le théâtre de Montherlant.**

Dans le théâtre, plus encore que dans les romans et les essais, les héros de Montherlant appartiennent à une minorité de dissidents, au sein de laquelle même ils font figure de solitaires à cause de leur rigorisme intransigeant.

Dès l'« Exil », Montherlant, tout en laissant prévoir les différentes variations du thème de la solitude, en indique déjà la raison profonde : le souci constant du héros de développer sa personnalité en dehors de toute influence étrangère. Cette

évolution ne va pas sans difficultés et dès que le monde extérieur semble l'entraver, des hommes comme Philippe, de Pradts, Malatesta et Persilès se replient sur eux-mêmes. Ils souffrent d'être exilés de leur patrie profonde parce qu'elle n'est autre que la part noble et bonne de leur être. Contre cette solitude douloureuse, parce qu'imposée par autrui, ils réagissent en la rendant volontaire : ils déchirent même ce qu'ils adoraient, car leur désir d'authenticité les engage à accorder l'être avec les actes puisqu'il leur est interdit de faire accorder les actes avec l'être. Mais le héros ne peut aller au bout de son être que dans la liberté totale qu'il trouve dans la solitude volontaire et souveraine.

Le même désir d'authenticité et par conséquent la même solitude se retrouvent chez les héros vertueux. Le rigorisme moral de Georges, d'Alvaro et de la communauté de Port-Royal sépare le héros du monde en faisant de lui un incompris et l'élève au-dessus du monde en faisant de lui un orgueilleux. Mais la solitude des rigoureux est d'autant plus douloureuse que, sans s'en rendre compte, Alvaro et Georges p. ex. sacrifient l'une sa fille, l'autre son fils, moins à l'idée qu'ils se font de Dieu ou de l'homme, qu'à l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes et qu'ils cherchent vainement à réaliser.

Ainsi les héros du théâtre de Montherlant, exclusivement centrés sur eux-mêmes, uniquement occupés à la réalisation de leur moi, n'ont pas d'échappée réelle ni sur le monde, ni sur les êtres qui leur sont proches, ni sur une réalité transcendante. Mais c'est un théâtre de douleur autant que d'orgueil, car la réalisation du moi reste toujours incomplète. La solitude absolue des héros du théâtre de Montherlant semble donc due autant au scepticisme de l'auteur qu'à son égocentrisme.

Dissertation pédagogique : **Das Übergangsexamen in den Mädchenlyzeen.**

FRANÇOIS SCHAACK.

Dissertation scientifique : **Sur quelques problèmes relatifs à la distribution des nombres premiers et principalement sur la loi asymptotique des nombres premiers.**

En 1948 A. Selberg et P. Erdős réussirent à démontrer d'une façon élémentaire, c'est-à-dire sans l'aide de résultats d'analyse, le théorème principal relatif à la distribution des nombres premiers. Cette découverte provoqua une vive surprise parmi les mathématiciens; Ingham n'avait-il pas écrit en 1932 : « ... it

seems unlikely, that a genuinely real variable proof will be discovered . . . »

Le présent travail commence par donner un bref historique du problème, passe en revue les mérites des différents mathématiciens qui ont contribué à sa solution, rappelle ensuite très brièvement le principe des premières démonstrations données par J. Hadamard et Ch. de la Vallée-Poussin vers 1900.

En établissant les résultats fondamentaux sur la distribution des nombres premiers et notamment le théorème de Tschébychef, on démontre en passant la formule de Meissel pour le calcul exact de $\pi(x)$. Pour démontrer le postulat de Bertrand, conséquence presque immédiate du théorème de Tschébychef, on a choisi cependant une méthode élémentaire due à Finsler.

Après avoir mis le théorème principal relatif à la distribution des nombres premiers sous les différentes formes possibles, on passe à la fameuse formule de Selberg, point de départ de toutes les démonstrations élémentaires du dit théorème. La preuve ingénieuse donnée par Selberg de sa formule est longue et laborieuse; en 1951 T. Tatzawa et K. Iseki en proposèrent une autre plus concise et plus élégante.

La suite du travail est consacrée en majeure partie à deux démonstrations élémentaires du théorème en question, données toutes les deux par Selberg et Erdős et simplifiées ensuite par Van der Corput et N. Nagell, ainsi qu'à diverses conséquences directes.

Dissertation pédagogique : **Die Behandlung der komplexen Zahlen im mittleren Unterricht.**

ARTHUR SCHATZ.

Dissertation littéraire : **Social Theories and Social Life in J. B. Priestley's Novels and Essays.**

In the course of this study I have confined myself to a few aspects of the broad picture of human experience that J. P. Priestley, the most representative social novelist of the first part of the twentieth century, develops in his work.

First I have tried to give a short survey of the work of some outstanding English novelists and dramatists who all, like Priestley, viewed the social scene with a critical eye.

The next chapter, entitled « The Social Novel », has two sections, the first of which is meant to illustrate Priestley's theory of the social novel. In order to give a clearer idea of the

author as a social novelist, I have thought it necessary to write a passage about his criticism of the fiction of to-day, thus pointing out his preferences and his rejections.

The second section has been divided into three parts entitled

- 1) The Pre-War Years.
- 2) Life During the War.
- 3) The After-War Period.

In each major novel of these periods I have dwelt especially on what seemed to me the main theme of the novel, or I endeavoured to draw a portrait of the principal character.

The fourth and final chapter « Priestley, the Prophet and Planner of a Social Welfare State » discusses his importance in contemporary English society.

No other twentieth century writer has shown a greater understanding of the thousand and one everyday troubles and delights which are the common lot of British men and women. J. B. Priestley is « the chronicler of the little man of the twentieth century » (D. Waldo Clarke : *Modern English Writers*). He has depicted with vigour and realism the ordinary English people, the workmen, the clerks, the shopgirls, the typists, the people of London and the people of the industrial areas.

He is deeply concerned with the welfare of the common man. Therefore, in all his writings, he has never tired of advocating social reform for the benefit of the ordinary English people. While he describes the characters he has at heart with a kindly humour, he caricatures the out-of-date members of society with biting satire.

He has always taken a lively interest in the contemporary social scene, because he has always honestly wanted to make Britain, the home of the British people, a better place. He is very well qualified to condemn bad modern industrial conditions or to suggest improvements, because he always has a first-hand knowledge of the subject he writes about. Thus, in 1933, he made a journey around England, the England of the depressed areas and the dole, pointing out the desperate situation of the unemployed and drawing the nation's attention to the dreary urban conditions in which many people had to live.

In 1940, when the survival of Britain and the future of our civilization were at stake, his broadcasts to the nation helped to maintain the morale of millions.

In the modern world of the Welfare State, the latest development of our democratic society, he unceasingly reminds us of the increasing power of the state and the rapid progress of the mass communications. Here, in the development of these instruments of power, is the danger, because they threaten personality. He beseeches us to face this danger while we still have the wits to recognize it as such. It should be the poet's task, not only to point out the danger, but constantly to call up before our eyes the vision of a better world. Therefore, he must have a depth of vision that should far outrange all that is commonly known as politics and economics. Only if he comprehends the spiritual forces of his age, only if he understands human nature and its basic needs and desires can he hope to open brighter prospects for mankind. The poet should never forget that we are children of the spirit, with minds, with souls, and that we are here below not only to satisfy our physical needs, but to increase knowledge, to create beauty, to experience love and to work for other men's happiness. Thus only can we hope to create the ideal Welfare State, based on the fundamental human values and satisfying our deepest aspirations after the good, the beautiful and the true.

Dissertation p dagogique : Die Gestaltung der kulturkundlichen Lektüre im englischen Unterricht auf der Oberstufe.

(Inhaltsverzeichnis und kurze Ausz ge aus einigen behandelten Kapiteln.)

Einleitung :

- A. Summarische Erweiterung der amtlichen Richtlinien für III., II. und I.
- B. Der Begriff des kulturkundlichen Unterrichts und seine Entwicklung in einschlägigen, bei dieser Arbeit zugezogenen Werke.

Ausführung :

1. Der Beitrag der Lektüre zum kulturkundlichen Unterricht.

« Die eigentliche Aufgabe der kulturkundlichen Lektüre auf der Oberstufe unserer mittleren Schulen ist es, ein klares Bild vom Wesen der englisch sprechenden Völker, ihrer Art und Entwicklung, ihrem Geistesleben und Staatsleben zu vermitteln. Ein solches Bild gestattet uns das eigene Wesen und Leben aus dem Vergleich heraus in Übereinstimmung und Gegensatz klarer zu erfassen, dabei überall die geschichtlichen

und geistigen Zusammenhänge in der beiderseitigen Entwicklung festzustellen. »

2. Vergleich eines französischen Lesebuches (« L'Anglais Vivant, Classe de Seconde ») mit einem deutschen (« The Living Heritage of Britain and U. S. A. »)

3. Vermittlertexte der zeitgenössischen literarischen Produktion. Beispiel : « The Priestley Companion. »

« Dieses Buch des größten sozialen englischen Schriftstellers der modernen Zeit bietet eine Fülle von Ideen und Anregungen, die wegen des gesunden Menschenverstandes und des welt-offenen Blickes des Autors eine gute Grundlage für einen lebensnahen Unterricht sind. »

Schl u ß w o r t : Der internationale Bildungswert dieser Lektüre als ein Hauptziel des englischen Unterrichts.

« Ein englischer Unterricht, der nicht nur ein umfassendes Kulturwissen im Auge hat, sondern auf den Meisterwerken der fremden Literatur aufgebautes, im persönlichen Miterleben gesteigertes Kulturinteresse wecken will zum Zwecke des Handelns, steht nicht nur im Dienste der eigenen Nation, sondern, darüber hinaus, im Dienste aller auf eine Weltföderation hinielenden Bestrebungen.»

ROGER SCHLIM.

Dissertation littéraire : Is George Orwell's Pessimism in 1984 Justified ? An Attempt at an Answer !

The central and most crucial problem of our present age concerns the survival of the mind in the social environment of totalitarian systems. It is the problem of « massification », the final smothering of the individual, of all autonomous thinking, the problem of the absorption of the individual by an anonymous collectivity. This problem has already preoccupied many social and political writers all over the world.

Among these writers George Orwell is one of the best known because of two of his novels, « Animal Farm » and « 1984 ». Orwell's last novel « 1984 », a grim satire of totalitarianism which degenerates into an almost hysterical announcement of the « Millennium of damnation », has aroused a great deal of criticism.

The picture of Orwell's future society is based on actual observation and experience, the possible developments and consequences of which he projects into the future. It is there-

fore possible to discern in his novel the actual material he had at hand to construct his novel, and to scrutinize the generalizations and the conclusions he drew from that material. He amalgamated the tendencies he thought he could discern in modern society, into a systematical whole, and evolved from it the image of an imminent, inevitable structure of society in which we discover most of the originally perceived tendencies in their last logical consummation.

« 1984 » is intended as a warning cry, its shocking, apocalyptic vision is meant to prod the Western World into a more conscious and militant resistance to the totalitarian virus to which it is now exposed. But the grim warning misses its aim, because Orwell does not grasp the events realistically, it defeats itself by underlying boundless despair.

Orwell is a disillusioned socialist. He had been a convinced Socialist, but in the course of his life he discovered that his most cherished ideal : universal brotherhood and equality, was but an unattainable dream, because, wherever he looked, the initial generous idealism was defeated by man's thirst for money and wealth and by his insatiable craving for power. All his great hopes had gradually dwindled away and had left him with the bitter conscience of the inevitable failure of the socialist creed and of its unavoidable degradation into the most inhuman and the most hopeless of slaveries.

Orwell therefore surrendered to despair and « 1984 » is but a heaping up of horrors, it is a nightmare vision and its hopeless ending is the final outcome of a life of disillusionments, of frustrated generous impulses. If Orwell intended his novel to be a warning, he certainly chose a wrong way. He thoroughly points out our limitations, our weaknesses, he very effectually shows their logical, ultimate consequences, but it is very unwise to tell a moribund man that his death is inevitable, because you thereby destroy the very possibility of recovery, you paralyze him in his reactions and, since his last hope has gone, he makes no effort to avert the menace. To infect other people by your own pessimism is a poor means, if you honestly want them to grow aware of their strength and of their capacities.

Of course, Orwell draws our attention to many real dangers; some of his predictions have become true, or are being realized under the totalitarian regimes :

More or less the word is splitting up into blocks, the three superstates announced by Orwell; Socialism, in some countries, has failed and has developed into utter tyranny; the proletariat, instead of being lifted out of social misery, is thrown back into a new kind of misery, intellectual and moral slavery;

on the other hand, a new aristocracy of bureaucrats, scientists, technicians, trade-union organizers, publicity experts, sociologists, teachers, journalists, and professional politicians takes over and sets up a more efficient, durable rule based on terror and oppression; in modern society, the tendency is towards directed economy and towards collectivism, which means a serious narrowing of individual liberty; youth education is misused as a means to shape the characters and to mould the consciences in order to achieve fanatical devotion to a certain Party ideology; individual liberty is being curtailed by police supervision, intellectual freedom is reduced by the mass media of communication or, in some parts of the world even, cut down by a severe supervision of the Thought Police; language is being consciously impoverished by the introduction of a sort of Newspeak which implies a sensible narrowing in the range of human thought; the human mind is being corroded by the dangerous practice of Doublethink which is defined as the power of holding two contradictory beliefs in one's mind simultaneously and accepting both of them; history is currently altered and falsified by totalitarian regimes until it agrees with the Party ideology.

All the dangers are inherent in our society and, to some extent, have already produced their effects in some countries, but to conclude from there that the whole world is going to surrender to them is a somewhat too pessimistic view. To infer from the actual world situation that within soon the picture of the world will be that of « 1984 » is largely exaggerated and may only increase the panic and the war hysteria in the « free countries ».

Why did Orwell end his life in bleak despair ? Because he did not really solve the question of the essence of humanity. He touches the problem, but he tackles it in a curious personal way, a sort of empirical way. He does not transcend this empirical side of the problem and does not see it from the metaphysical side. Therefore he fails to grasp the real essence of human nature while, all along his book, he philosophizes on problems which imply this essence. And unless he takes up a definite position concerning the essence of man, his analysis of the possible political future of the world is unreliable and subject to serious criticism.

Dissertation pédagogique : Heurs et malheurs d'un Etablissement d'Enseignement Secondaire plus que centenaire.

C'est l'exposé de l'évolution au point de vue historique et au point de vue pédagogique du Lycée Classique de Diekirch. Long-

temps les habitants des Ardennes n'avaient pas connu les bienfaits de la culture et de la civilisation dispensés par les établissements d'enseignement. Ce ne fut qu'en 1830 que les efforts conjugués des édiles de Diekirch réussirent à faire établir à Diekirch une Ecole Moyenne qui devint « Collège et Ecole Normale » en 1836. Le Collège de Diekirch, pourtant, n'est qu'un établissement communal; en 1841 seulement, il est promu au rang de Progymnase de l'Etat. Il fut complété par l'introduction de cours professionnels en 1850. La répartition des matières et les méthodes d'enseignement subirent des améliorations constantes. L'année 1891 marque l'étape décisive dans l'histoire de l'établissement, car le Progymnase fut alors transformé en Gymnase complet. Depuis il n'a cessé de rendre d'éminents services à la formation de la jeunesse.

MARCEL SCHMIT.

Dissertation littéraire : **Georg Britting, der Lyriker.**

Georg Brittings lyrisches Werk besteht zum größten Teil aus Naturgedichten. Im Frühwerk (Der Irdische Weg, 1935; Rabe, Roß und Hahn, 1939) stehen die Naturdinge in keiner Beziehung zum Menschen. Sie sind da, selig für sich allein, strotzend von Leben, aber fremd, unheimlich für den Menschen. Später (Unter Hohen Bäumen, 1951) lockert sich dieser schroffe Gegensatz auf; in manchen Gedichten dieser Zeit gelingt es dem Dichter, im Rhythmus der Natur mitzuschwingen, sich eins mit ihr zu fühlen.

Das Buch Lob des Weines (1942, 1947, 1950) besingt nicht nur den Wein, sondern auch die Erde und die Sonne, die ihn für uns wachsen lassen, und das Mehl, das uns nährt, und den bittersüßen Kuß der Liebe, und das Blatt, das vom Baume schwebt. Diese Gedichte loben den tönernen Krug, und sie loben den Freund am Tische.

Paradox könnte es erscheinen, daß derselbe Dichter ein Buch mit nur Totengedichten (Die Begegnung, 1947) geschrieben hat. Doch darum ist Britting noch kein Mensch, der die irdischen Freuden nicht sieht und immer düsteren Gedanken nachhängt. Er meint, man müsse sich einmal gründlich mit dem Problem des Todes auseinandergesetzt haben, um die irdischen Freuden ruhig genießen zu können.

Die meisten Gedichte Brittings sind freie Rhythmen. Sie empfangen ihr Gesetz nicht von einer äußeren Form, sondern von innen, von dem genau erkannten Sinngewicht des einzelnen

Wortes und sogar der einzelnen Silbe, von dem Herzenston, der sie durchbebt.

Die Totengedichte sind ausschließlich Sonette. Aber auch in ihnen verleugnet Britting seine Eigenart nicht. Er versteht es, die starre Form durch rhythmische Spannung neu zu beleben.

Dissertation pédagogique : **Exercices de dramatisation dans les classes inférieures.**

Ces exercices (rédaction et représentation de petites scènes par les élèves) contribuent à introduire plus de vie et de spontanéité dans l'enseignement de la langue française.

EMILE SINNER.

Dissertation scientifique : **De l'Intégrale de Riemann à la Totalisation de Denjoy.**

Partant des notions essentielles de la théorie des ensembles — notions qui sont indispensables dans la suite — le travail donne un aperçu sur l'évolution et la généralisation progressive de la notion d'intégrale depuis Cauchy. Pour bien montrer cette généralisation progressive, les conditions d'intégralité sont chaque fois données à l'aide des notions de la théorie des ensembles, qui constitue ainsi la charpente du travail.

Après un court aperçu sur le temps avant Cauchy, le travail de Cauchy et les différentes extensions qui ont été données de ses notions et de ses résultats, c'est la catégorie des fonctions intégrables, l'intégrale de Riemann, qui est analysée. Mentionnant les différentes extensions de l'intégration de Riemann, la conclusion s'impose que, pour résoudre dans toute sa généralité le problème des fonctions primitives, une nouvelle extension est nécessaire, ce qui conduit aux fonctions sommables ou à l'intégrale de Lebesgue. Mais encore une fois cette intégrale ne permet pas de calculer la variation d'une primitive quelconque dont la dérivée existe. C'est Denjoy qui réussit à résoudre ce problème par une opération qu'il appelle lui-même totalisation, une nouvelle généralisation de la notion d'intégrale. C'est ainsi que, progressivement, la recherche des fonctions primitives est résolue pour toute fonction dérivée finie.

Dissertation pédagogique : **Der Beitrag des physikalischen Unterrichts zur Allgemeinbildung an den oberen Klassen unserer höheren Schulen.**

Zweck und Ziel unserer höheren Lehranstalten ist die humanistische Bildung unserer Jugend, humanistische Bildung

im rechten Sinn. Die Errungenschaften der Naturwissenschaft und Technik haben unsere Lebensbedingungen von Grund auf geändert, und diese Änderungen haben ihre Auswirkungen auf unser Denken schlechthin. So ist ein neues Weltbild entstanden. Die naturwissenschaftlichen Fächer gehören in Zukunft zu jedem humanistisch ausgerichteten Schulprogramm. Auch kann die wissenschaftliche Methode selbst, daneben auch das Leben und die Arbeit der großen Wissenschaftler den Schüler geistig, humanistisch bilden, wenn der Kursus in dieser Weise etwas ausgerichtet wird. Allerdings schließt die wissenschaftliche Methode, wie übrigens jede Methode, wenn sie falsch verstanden wird, Gefahren in sich, die vermieden werden müssen. — Zum Schluß werden in ein paar Worten Vorschläge gemacht, um einen so aufgefaßten naturwissenschaftlichen Kursus praktisch zu ermöglichen.

ROSY THIBEAU-RIMBAUX.

Dissertation scientifique : **Contribution — à l'aide de la chromatographie sur papier — à l'étude du métabolisme des substances carbonées et azotées chez *Sterigmatocystis nigra*.**

Des possibilités de recherche remarquables en chimie biologique, et spécialement en biochimie des microorganismes, sont offertes par la chromatographie sur papier. Des cultures de la moisissure *Sterigmatocystis nigra* sont suivies journellement depuis leur ensemencement sur des substrats liquides variés jusqu'à autolyse complète. Les substrats utilisés se différencient principalement par leurs sources carbonées et azotées, ainsi que par leur composition en éléments de trace.

Ont été systématiquement recherchés et étudiés les acides organiques apparus dans les substrats par suite de la modification des sources carbonées par l'activité biochimique de la moisissure, les acides aminés obtenus après hydrolyse chlorhydrique des matières protidiques élaborées par le microorganisme et les acides aminés excrétés dans les milieux.

L'étude comporte deux divisions principales :

- Une partie théorique résumant les points de vue modernes concernant les acides organiques et les amino-acides synthétisés par *Sterigmatocystis*.
- Une partie pratique s'occupant des techniques chromatographiques, des techniques de culture, des résultats expérimentaux et de leur discussion.

Dissertation pädagogique : **Über die « Wiederentdeckung » als naturwissenschaftlicher Unterrichtsstil an den höheren Schulen, unter besonderer Berücksichtigung der Chemie.**

Das Gebiet der Wiederentdeckung ist jener Zweig der Pädagogik des sogenannten tätigen Unterrichts, welcher sich mit den naturwissenschaftlichen Lehrprinzipien beschäftigt. Die Grundlage der Wiederentdeckungsmethodik ist die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler (Arbeitsunterricht). Das Für und Wider der Wiederentdeckung wird eingehend besprochen und an Hand einiger Beispiele ihr praktischer Wert untersucht.

GILBERT TRAUSCH.

Dissertation historique : **La Suppression des Couvents de la Ville de Luxembourg sous le Directoire.**

Pour replacer la suppression dans son contexte historique, j'ai esquissé brièvement les idées courantes de l'époque sur la vie monastique. J'ai ensuite analysé plus précisément les idées religieuses du Directoire à qui incombe la suppression des couvents dans les Départements Réunis. Cette analyse permet alors de situer et d'interpréter la fameuse loi de suppression du 15 fructidor an IV. Comment fut-elle appliquée ? Quelles furent les difficultés que rencontra son application ? Quelle a été l'attitude des fonctionnaires français chargés d'appliquer la loi ? Qu'ont-ils pensé de ces moines qu'ils devaient mettre à la porte ? Quelle fut la réaction des religieux ? Se sont-ils laissé faire passivement ou, au contraire, ont-ils essayé de tourner la loi ? Quels furent les intérêts matériels en jeu ? Voilà quelques questions auxquelles j'ai essayé de répondre . . . questions qui s'imposent pour qui croit que derrière les documents il y a toujours les hommes.

Quand le coup d'Etat du 18 fructidor an V vint modifier la situation et imposa à tous les prêtres et ex-religieux le serment de haine, le problème prit des proportions plus vastes. Finalement, cette étude d'un aspect particulier du régime directorial tend à caractériser le régime tout entier. Peut-être retrouve-t-on le problème de l'occupant étranger face à la population indigène, éternel problème dans les relations entre les hommes.

Dissertation pédagogique : **Das Verhältnis von Nationalgeschichte und Universalgeschichte in unserem Geschichtsunterricht.**

Die Eigenart unserer Nationalgeschichte, ihre Wechselbeziehungen zur Universalgeschichte, die sich daraus ergebenden Probleme werden im Lichte einer praktischen Anwendung auf den Geschichtsunterricht der Unterstufe und der Tertia unter die Lupe genommen.

EDMOND WAGNER.

Dissertation philosophique : **Quelques aspects du problème de la finalité chez Nicolai Hartmann et Raymond Ruyer.**

La dissertation comprend trois parties, dont la première est un exposé historique sur l'évolution du problème de la finalité.

Dans la seconde partie, on montre comment Hartmann et Ruyer, tout en partant de points de vue sensiblement rapprochés, arrivent à des conclusions opposées.

Les deux s'accordent à lier l'activité finaliste à une conscience actuelle. Cette activité comporte, selon Hartmann, trois phases : la représentation du but, le choix rétrospectif des moyens et la réalisation (causale) du but fixé. Comme les deux premières phases exigent une conscience, l'activité humaine (qui est une activité consciente) est essentiellement finaliste. En outre la causalité est le fondement et la condition nécessaire de la finalité. Pour Ruyer l'homme recherche partout des sens et des significations et, par là, son activité est véritablement finaliste. Mais la conscience sous-jacente est un domaine absolu, impliquant survol non-dimensionnel de l'espace et du temps. La finalité s'oppose irréductiblement à la causalité aveugle.

Comme, pour Hartmann, l'univers réel est composé de quatre couches (matière, vie, conscience, esprit), et que, d'après les lois catégoriales, les catégories d'une couche supérieure ne sauraient ni se trouver dans les couches inférieures ni déterminer ces dernières, la finalité, qui est le mode de détermination de l'activité consciente, ne saurait diriger ni l'évolution organique, ni les processus de la nature inerte.

Pour Ruyer, au contraire, la matière n'est pas du tout la couche fondamentale de l'univers. La micro-physique nous conduit à concevoir les particules comme de véritables êtres auto-

subjectifs. Quant à l'activité finaliste de l'homme, elle n'est que le prolongement d'une activité finaliste primaire qui a fabriqué les organes et le cerveau, avant de se projeter vers l'extérieur. Il n'y a pas trois couches dans l'univers, il n'y a qu'un univers de subjectivités, reliées par une transversale métaphysique aux régions des sens et des valeurs qu'elles s'efforcent d'actualiser, il y a une finalité imminente à tous les niveaux du réel.

D'autre part, Hartmann rejette également toute direction finaliste transcendante. Le monde réel n'est de lui-même ni chargé de significations, ni absurde, il n'a pas de sens. Seul l'homme peut donner un sens et des significations à son « Umwelt » et à sa vie. Comme la conduite morale exige la liberté et que cette liberté est compatible avec la causalité, mais incompatible avec toute finalité transcendante, la théologie universelle conduit à la suppression de la morale et à l'anéantissement de la nature humaine. Pour sauver l'homme, il faut rejeter la providence et la finalité universelle.

Pour Ruyer, au contraire, les multiples activités finalistes individuelles ne se rejoignent qu'en Dieu, le Sens des sens, la Valeur des valeurs. Dieu est l'Idéal suprême et l'Agent suprême. La Liberté et l'activité morale de l'homme s'englobent naturellement dans la finalité universelle, résultat du choix divin.

La troisième partie du travail contient des critiques, qui mettent à profit les multiples témoignages de savants éminents. La science contemporaine semble refuser la théorie des couches, pierre angulaire du système de Hartmann.

D'autre part, l'interprétation de Ruyer des théories de la relativité et de la mécanique ondulatoire ne trouve que peu de crédit auprès des savants. Comme l'ont montré, entre autres, Weyl, de Broglie, Jordan, Schrödinger et Bachelard, ni la structure fibreuse de l'univers, ni les relations d'incertitudes, ni les liaisons moléculaires n'exigent une direction finaliste des processus inorganiques telle que Ruyer la conçoit. Quant à la notion de conscience biologique primaire, les biologistes la refusent énergiquement.

La théorie de Hartmann est donc insuffisante parce qu'elle est trop étroite. L'interprétation de Ruyer, au contraire, est trop audacieuse. Les phénomènes de la vie, au moins, semblent exiger une finalité active et l'analyse du terme « fin » montre qu'on peut admettre une direction finaliste des processus biologiques, sans se heurter aux graves difficultés d'une « causalité de l'avenir » et sans adhérer au monisme de Ruyer.

Dissertation pédagogique : **Ergebnisse und Probleme der Naturwissenschaften als wesentlicher Bestandteil moderner Bildung.**

Im ersten Abschnitt wird die unverkennbare Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften in unserem Unterricht hervorgehoben und abgemessen. Dabei wird bemerkt, daß die Unterrichtsprogramme zu sehr eine sprachliche, resp. eine literarische Bildung zum Ziele haben.

Im zweiten Abschnitt wird dargelegt, daß richtige Bildung eigentlich darin besteht, dem Schüler wenigstens die ersten Umrisse eines Weltbildes zu liefern.

Nun aber gehört, wie in der Folge nachgewiesen wird, jedenfalls eine elementare Kenntnis des wissenschaftlichen Geistes, der Ergebnisse und Probleme der modernen Physik und der rezenten Erfolge der Biologie zum wesentlichen Bestandteil eines solchen Weltbildes. Diesem Studium müßten also die Programme Rechnung tragen.

Im letzten Abschnitt sind einige Hinweise zur Erreichung dieses Bildungszieles gegeben. Vor allem ein naturphilosophischer Kursus in den oberen Klassen wäre dazu geeignet, belletristische Geister für naturwissenschaftliche Probleme zu interessieren, dem Anhänger der exakten Disziplinen die Grundlagen, die Bedeutung und die Grenzen seines Wissensgebietes darzulegen, und so die bestehende Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften zu überbrücken.

MARCEL WERDEL.

Dissertation littéraire : **Le création artistique selon Paul Valéry.**

Tout au long de sa vie Valéry ne cessait d'être préoccupé par le problème de la création artistique. C'est que pour lui, esprit original continuellement à la recherche de lui-même, l'art ne fut pas un divertissement sans conséquence, mais le moyen de se connaître, de se construire soi-même et de réaliser l'homme complet, idéal auquel il finit par aspirer après quelques égarements qui ne lui avaient permis que l'emploi partiel de son soi.

Rien d'étonnant donc à ce que Valéry, pour aborder ce problème d'importance vitale, se fasse à son sujet des idées claires et personnelles. Aussi une première partie de l'ouvrage rend-elle compte des vues valéryennes concernant le phénomène de l'art dans son triple aspect : l'œuvre, l'artiste, le public.

Une seconde partie est ensuite consacrée à la création artistique proprement dite avec ses deux phases essentielles : celle du « produire », dominée par la spontanéité autant dire la facilité et l'inconscience, et celle du « faire », caractérisée par le contrôle étroit de la conscience et l'effort indispensable pour surmonter toutes sortes de difficultés, conventions et contraintes. De l'interpénétration intime des deux phases naîtra l'œuvre de l'artiste authentique, homme complet, sensible et intelligent.

Dissertation pédagogique : **Die Schwierigkeiten des Geschichtsunterrichtes auf den unteren Lyzeumsklassen. — Einige Vorschläge zu ihrer Behebung.**

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Feststellung eines flagranten Widerspruchs zwischen dem Beliebtheitsgrad des Geschichtsunterrichtes auf den unteren Lyzeumsklassen und seinem Ergebnis.

Nach dem Aufspüren der Ursachen dieses Versagens sowohl im Bereich der Primär- als auch der Mittelschule, Ursachen, die vorwiegend programmatischer, psychologischer und methodischer Natur sind, wird im Hinblick der Gesundung des betreffenden Unterrichtes einer weitestgehenden Konkretisierung und Aktivierung das Wort geredet.

*

ROBERT DECKER.

Dissertation : **La Fatigue scolaire.**

Le point de vue de l'Education Physique.

Une courte étude des problèmes d'ordre physiologique et psychologique que pose la fatigue précède une brève description des effets de l'éducation physique et sportive sur l'organisme humain. Ces effets prouvent que l'éducation physique peut jouer un rôle capital dans la lutte contre la fatigue et le surmenage scolaires. Pour y arriver, l'éducation physique doit être bien dosée et l'élève doit en bénéficier presque quotidiennement.

L'étude de l'importance de l'Education physique dans divers systèmes scolaires et l'état de santé des élèves dans ces différents pays prouvent d'ailleurs que plus les élèves bénéficient d'activités physiques bien dosées, moins ils sont sujets à la fatigue et au surmenage scolaires.

Les expériences du D^r Max Fourestier de Vanves : « le mi-temps pédagogique et sportif » et les « classes de neige » se révèlent à l'examen approfondi comme constituant le système scolaire futur idéal, compte tenu des conditions démographiques nouvelles en même temps que des besoins profonds de l'enfant. Tout réformateur de l'enseignement doit prendre en considération les résultats étonnants obtenus par le D^r Max Fourestier.

De l'étude de l'aptitude physique générale (d'après les épreuves cardiaques fonctionnelles classiques) d'une centaine d'élèves du Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette ainsi que d'élèves examinés au Centre médico-sportif de Dudelange pendant les années 1954 à 1956 il résulte :

a) que les élèves sportifs examinés ont une condition physique moins bonne que les ouvriers et artisans sportifs de même âge ;

b) que les élèves pratiquant régulièrement un sport de base jouissent d'une condition physique meilleure et ont une plus grande résistance physique que les élèves non sportifs ;

c) que les vacances de Noël passées sans activités physiques régulières et dirigées ne sont d'aucun profit à l'élève, qui, après les vacances, n'est guère en meilleure santé qu'en pleine période de compositions.

CHRONIQUE DE L'ASSOCIATION

Année 1957.

L'Assemblée générale s'est tenue à Luxembourg le 7 mai 1957.

Ont été admis comme membres de l'Association:

MM. Louis Bertemes, Lycée de Garçons, Esch; Jean Dahm, Lycée de Garçons, Luxembourg; Jean Els, Lycée de Garçons, Luxembourg; Armand Faber, Lycée Classique, Diekirch; Pierre Lech, Lycée Classique, Echternach; M^{me} Irène Olinger-Bouchet, Lycée de Jeunes Filles, Esch; M. Marcel Werdel, Lycée Classique, Diekirch.

Le président rend compte de l'activité du Comité pendant l'année écoulée. Deux questions avaient retenu particulièrement l'attention du Comité:

1. Responsabilité civile des professeurs.

Monsieur le Ministre de la Justice avait demandé l'avis de l'Association au sujet d'un avant-projet de loi concernant la substitution de la responsabilité de l'Etat à celle des membres de l'enseignement public.

Ce projet de loi et l'avis émis par le Comité sont reproduits dans ce « Journal ».

2. Réforme de l'enseignement.

Monsieur le Ministre de l'Education Nationale a constitué une Commission consultative, comprenant des représentants du personnel enseignant des enseignements primaire, professionnel et secondaire et chargée de donner un avis sur l'avant-projet de réforme de l'enseignement luxembourgeois. MM. Marcel Engel, Henri Thill et Emile Wengler représentaient l'Association au sein de cette commission.

*

Le Comité de l'année 1957-1958 se compose des membres suivants:

- M. EMILE WENGLER, président;
- M. MICHEL SCHMIT, secrétaire;
- M. BERNARD KRACK, trésorier, délégué du Lycée Classique de Diekirch;
- M. GUILLAUME DAUBACH, délégué du Lycée Classique d'Echternach;
- M^{me} MARIANNE GEISEN-FŒHR, déléguée du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg;
- M^{me} MARIE VAN HULLE-BISDORFF, déléguée du Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette;
- M. LUCIEN NEY, délégué du Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette;
- M. ALFRED STRASSER, délégué de l'Athénée de Luxembourg;
- M. HENRI THILL, délégué du Lycée de Garçons de Luxembourg.

*

Année 1958.

L'Assemblée générale de 1958 eut lieu le 15 avril 1958 dans la grande salle de l'Athénée.

Ont été admis comme nouveaux membres:

MM. Robert Dieschbourg, Lycée de Garçons, Luxembourg; Raoul Gloden, Athénée, Luxembourg; Bernard Hermes, Lycée de Garçons, Esch; Hugues Heyart, Lycée de Garçons, Luxembourg; Norbert Keup, Lycée de Garçons, Luxembourg; M^{lle} Marie-Rose Kieffer, Lycée de Jeunes Filles, Esch; MM. Albert Nicklaus, Athénée, Luxembourg; Ernest Nimax, Athénée, Luxembourg; M^{me} Marianne Petesch-Jungblut, Lycée de Jeunes Filles, Esch; M. Emile Sinner, Athénée, Luxembourg.

L'Assemblée s'élève avec vigueur contre une mesure qui tend à détruire l'uniformité de la formation des professeurs ès lettres et ès sciences et qui n'est justifiée par aucune nécessité pédagogique et charge le Comité d'intervenir auprès des autorités compétentes.

L'avant-projet de réforme élaboré par Monsieur le Ministre de l'Education Nationale n'a pas encore abouti à un

projet définitif. L'Assemblée décide de constituer des commissions qui examineraient au cours de l'année prochaine les réformes de structure et de méthodes que les professeurs estiment voir apportées à l'enseignement secondaire.

Le président, au terme de son mandat, déclare ne plus pouvoir assumer les fonctions de sa charge. M. Henri Thill est élu président de l'Association.

M. Michel Schmit étant démissionnaire, M. Albert Nicklaus est élu secrétaire de l'Association.

*

Le Comité pour l'année 1958-1959 se compose des membres suivants:

M. HENRI THILL, président;

M. ALBERT NICKLAUS, secrétaire;

M. BERNARD KRACK, trésorier, délégué du Lycée Classique de Diekirch;

M. TONY BOURG, délégué du Lycée de Garçons de Luxembourg;

M. GUILLAUME DAUBACH, délégué du Lycée Classique d'Echternach;

M^{me} MARIANNE GEISEN-FÖHR, déléguée du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg;

M^{me} MARIE VAN HULLE-BISDORFF, déléguée du Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette;

M. LUCIEN NEY, délégué du Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette;

M. ALFRED STRASSER, délégué de l'Athénée de Luxembourg.

*

Avant-projet de loi concernant la substitution de la responsabilité de l'Etat à celle des membres de l'enseignement public.

Première alternative.

Article unique. — La disposition suivante est ajoutée au dernier alinéa de l'article 1384 du Code civil:

« Toutefois, la responsabilité civile de l'Etat est substituée à celle des membres de l'enseignement public. »

Deuxième alternative.

Article 1^{er}. — Toutes les fois que la responsabilité des membres de l'enseignement public sera engagée sur la base des art. 1382 et 1383 du Code civil, en raison de dommages causés à leurs élèves, ou sur la base des art. 1382, 1383 ou 1384, al. 4, du même Code, en raison de dommages causés par leurs élèves, la responsabilité de l'Etat y sera substituée.

Cette substitution aura lieu pour tous les dommages causés pendant la scolarité ou même en dehors de la scolarité lorsque les élèves se livreront, sous la surveillance des membres de l'enseignement public, à des activités expressément prévues par les règlements ou autorisées par l'autorité supérieure.

Article 2. — L'Etat aura un recours contre les membres de l'enseignement public s'il y a eu de leur part faute grave ou dol.

Article 3. — Dans les cas prévus à l'art. 1^{er} les membres de l'enseignement public ne pourront jamais, à la requête de la victime, être poursuivis en réparation devant les juridictions civiles. Ils ne pourront pas être entendus comme témoins dans les affaires où leur responsabilité est mise en cause, sauf pour donner de simples renseignements. Toutefois, l'Etat poursuivi par la victime pourra appeler en intervention les membres de l'enseignement public.

Article 4. — L'action civile en réparation de prétendus dommages causés par un membre de l'enseignement public dans l'exercice de ses fonctions ne peut être portée devant un tribunal de répression que dans le cas où il est déjà saisi de l'action publique.

La victime sera tenue, sous peine d'irrecevabilité de sa demande, de mettre en cause l'Etat. Elle agira contre l'instituteur en déclaration de responsabilité et contre l'Etat en réparation du préjudice subi.

La condamnation à la réparation du dommage sera prononcée uniquement contre l'Etat, sous réserve du recours que celui-ci pourra ultérieurement exercer devant les juridictions civiles conformément à l'article 2 de la présente loi.

Article 5. — Toutes les actions civiles résultant des dommages visés par la présente loi se prescriront par trois années à partir du jour où le fait dommageable s'est produit.

Toutefois, lorsque l'action repose sur un fait constituant une infraction, la prescription s'accomplira en même temps que celle de l'action publique.

L'interruption de la prescription opérée à l'égard de l'une des parties sortira ses effets envers tous les intéressés.

*

**Avis de l'Association des Professeurs
sur l'avant-projet de loi concernant
la substitution de la responsabilité de l'Etat
à celle des membres de l'enseignement public.**

Considérations préliminaires.

Les articles 1382, 1383, 1384 du Code Civil qui régissent actuellement la responsabilité civile des enseignants, étaient destinés à l'enseignement tel qu'il se donnait en 1804. On sait que l'Université Impériale était soumise à une discipline militaire. Or, une discipline rigide amoindrit les risques d'accident. D'autre part, l'enseignement primaire était en grande partie volontaire et privé.

Notre enseignement actuel est en grande partie obligatoire et presque exclusivement public. Les méthodes d'enseignement ont changé: elles sont actives, personnelles, expérimentales.

La législation actuellement en vigueur ne tient pas compte de ces conditions nouvelles.

D'autre part, l'expérience des dernières années montre que cette législation, vieille d'un siècle et demi, est appliquée avec une rigueur et une rigidité exagérées. Les tribunaux appliquent une règle absolue à une situation idéale, uniforme et unique, sans tenir suffisamment compte de la complexité et de la variété des situations réelles. En théorie, une classe est une communauté d'êtres raisonnables qui s'instruisent par l'enseignement d'un maître et sous sa surveillance. En réalité, une classe se compose d'un nombre plus ou moins grand de jeunes gens en pleine croissance physique et mentale, de caractères très variables, d'éducation fort inégale, d'humeur inconstante, de discipline parfois douteuse, irréflechis, et exposés aux entraînements de l'exemple. L'enseignement lui-même varie entre l'exposé purement dogmatique et les travaux pratiques, en passant par tous les degrés intermédiaires.

Ces considérations préliminaires suffisent à mettre en évidence le caractère urgent d'une réforme. Le principe doit être

adapté aux conditions nouvelles. L'application doit se faire plus nuancée.

Le législateur a d'ailleurs admis implicitement que le principe, dans toute sa rigidité, n'est pas défendable, quand, par l'article 19, chapitre IV, de la loi sur les droits et les devoirs des fonctionnaires du 8 mai 1872, modifiée par les lois des 14 juillet 1932 et 14 avril 1934, il a reconnu que l'Etat peut être mis en intervention dans des procès intentés à des fonctionnaires publics pour engagement de leur responsabilité.

L'Association des Professeurs reconnaît que l'avant-projet élaboré par la commission d'études législatives est de nature à remédier aux injustices de la situation actuelle. Pourtant elle voudrait soulever plusieurs questions, formuler certaines réserves et proposer des amendements.

I. Le principe de la présomption de faute.

Aux termes de l'article 1384 du Code Civil les instituteurs sont responsables du dommage causé par leurs élèves, à moins qu'ils ne prouvent qu'ils n'ont pu empêcher le fait qui donne lieu à cette responsabilité. Ce principe est intégralement maintenu par le projet nouveau. Or, il est de toute évidence en contradiction complète avec l'autre principe qui stipule que toute personne est réputée innocente jusqu'à preuve du contraire. —

Quelles sont les raisons qui ont pu inciter le législateur à enfreindre un principe aussi important? — On nous dit que c'est le souci de sauvegarder les intérêts de la victime: Il serait difficile de prouver la faute du maître. — Nous sommes d'avis que le législateur, ici comme ailleurs, devrait s'en remettre à la sagacité des tribunaux. — On dit que par la présomption de faute le législateur de 1804 a voulu obvier à l'insolvabilité à peu près générale des enfants, auteurs de dégâts. — Pourquoi se substituerait-il automatiquement aux parents, souvent plus fortunés que lui? — Le législateur de 1804 prétend ainsi tenir en éveil l'attention des instituteurs sur la conduite des enfants et leur rappeler les austères devoirs de la magistrature qu'ils exercent. — Personne plus que nous n'est conscient de ces « austères devoirs ». Pourquoi d'ailleurs cette crainte salutaire pèse-t-elle sur les seuls enseignants et non pas sur les autres fonctionnaires dont les subordonnés peuvent causer des dommages autrement graves?

Ces raisons archaïques écartées, revenons au principe général, absolu et intangible de la présomption d'innocence. Il nous

paraît inadmissible de se baser sur une iniquité réelle, même si elle doit devenir toute théorique par la substitution de la responsabilité, à seule fin d'éviter une iniquité simplement possible.

La France, pays qui a créé le code Napoléon, a aboli la présomption de faute. L'Allemagne ne la connaît pas. La seule Belgique l'a maintenue.

La présomption de faute nous paraît préjudiciable aux enseignants, même après la substitution de la responsabilité. L'Etat jouit d'un droit de recours, en cas de faute grave. Le principe de présomption de faute ne prépare-t-il pas, si ce n'est que d'une façon lointaine, l'action récursoire de l'Etat?

Enfin, ce principe conduit à la situation paradoxale suivante: Quand l'instituteur a causé lui-même un dégât (art. 1382, 1383), il est présumé innocent comme tout autre citoyen; quand un élève confié à sa surveillance a causé un dégât, le maître est présumé coupable (art. 1384).

II. Le recours de l'Etat en cas de faute grave.

Le principe ne semble guère discutable. Nous redoutons cependant les applications imprévisibles, résultant de l'interprétation du terme « faute grave ». Le terme est trop vague, or il est d'une importance capitale. L'administration décide si elle fera recours ou non. L'appréciation de la faute appartient souverainement aux tribunaux. Si l'interprétation du terme est abandonnée au bon vouloir d'une administration intéressée et à un tribunal pointilleux, toute cette réforme risque de n'être qu'un trompe-l'œil.

N'existe-t-il pas de définition légale de la faute « grave »? Si oui, quelle est-elle?

Il y a trois sortes de fautes:

- a) la faute personnelle, détachable de la fonction, révélant, non le fonctionnaire, mais l'homme;
- b) la faute *de* service, liée à l'exécution du service, non détachable de la fonction;
- c) la faute *du* service, anonyme, indépendante du fait de l'agent, consistant dans la mauvaise organisation du service ou le mauvais état des lieux.

Il est hors de doute que les fautes définies sub b (faute *de* service) et sub c (faute *du* service) ne sont pas des fautes personnelles. Or, il faut qu'une faute grave soit personnelle, c'est-à-dire détachable de la fonction. Seule une faute personnelle est susceptible d'être grave, le cas échéant.

Il est bien admis d'autre part que la force majeure et l'incident fortuit excluent toute notion de faute, quelle qu'elle soit.

Sans doute est-il impossible de donner une liste exhaustive de tous les cas imaginables. Si nous analysons quelques cas précis, nous découvrons les *facteurs étrangers* qui peuvent intervenir en cas d'accident, qui amoindrissent la faute du maître et excluent la *gravité*, même en cas de faute personnelle.

A. Les élèves.

1. Leur *mauvaise volonté* manifeste: Un élève apporte une arme en classe et blesse son voisin.
2. Leur *manque de réflexion*: une tape amicale, mais brutale cause une blessure.
3. Leur *mauvais caractère*: comment prévoir et empêcher les réactions violentes d'un irascible taquiné amicalement par un camarade?
4. Leur *manque d'expérience*, surtout dans les travaux pratiques (ici il y aurait d'ailleurs *faute de service*).
5. Leur *esprit d'émulation* au cours des exercices d'éducation physique et pendant les jeux (*faute de service!*).
6. Leur *fatigue* pendant les dernières leçons de la journée et les fins de trimestre (*faute du service*).
7. Leur *manque de discipline* et leur *attitude d'opposition frondeuse*, phénomènes caractéristiques de la puberté (force majeure).
8. Une *mauvaise santé*, la *faiblesse physique*.

Dans un très grand nombre de ces cas, la faute du maître, si faute il y a, se trouve amoindrie encore par une autre considération: les parents sont souvent eux aussi responsables. Puisque la fréquentation d'une école secondaire n'est pas obligatoire, la présence des élèves à l'école dépend de la volonté des parents. On nous objectera sans doute que, vu le caractère non obligatoire de l'enseignement supérieur et moyen, nous avons la possibilité d'éliminer les éléments trop turbulents. Sans doute, cependant l'exclusion pour cause d'indiscipline est une sanction très grave; cette mesure ne saurait être préventive; elle ne sera jamais proposée à la légère par des éducateurs soucieux de l'avenir de leurs élèves, même dangereusement turbulents; en droit cette mesure doit d'ailleurs être approuvée par les Curateurs et le Ministre. La présence des élèves dans nos écoles secondaires dépend d'une part des parents, d'autre part

des autorités scolaires. Il est donc naturel que l'Etat et les parents assument leur responsabilité. Il est en tout cas établi que la responsabilité des parents n'est pas abolie du fait que leurs enfants sont à l'école. Un recours contre eux doit toujours être possible.

B. Les exigences du cours et des programmes.

1. Plus la *concentration intellectuelle* de celui qui enseigne est grande, plus sa capacité de surveiller efficacement est réduite.
2. La nécessité de faire des *expériences* (physique, chimie, biologie, etc.).
3. L'obligation d'écrire au *tableau*, de faire un *dessin*, de montrer un endroit sur une *carte*.
4. L'obligation de faire certains exercices, comme la nage, que la disponibilité de la piscine ne permet pas toujours de faire pendant les heures propices de la journée.

Nous sommes d'avis que ces exigences suffisent pour ranger les fautes éventuelles du maître dans la catégorie des fautes de service ou du service, qui par définition ne sont pas graves, n'étant pas personnelles.

C. L'aménagement des classes et des écoles.

1. Le *nombre exagéré d'élèves* réunis dans une classe rend impossible une surveillance efficace.

Quelle serait, en cas d'accident, l'attitude d'un tribunal à l'égard du patron ayant fait travailler 58 jeunes apprentis sous la surveillance d'un seul moniteur? Nous croyons que la responsabilité du patron serait plus fortement engagée que celle du moniteur. Or, l'Etat, notre patron, nous oblige à travailler dans de telles conditions. D'ailleurs la surveillance n'est pas la tâche unique du maître et nous persistons à croire qu'elle ne doit point être son souci principal.

2. La *disposition* tellement resserrée des bancs que certaines places sont rigoureusement inaccessibles à un adulte.
3. Le *caractère dangereux de certains bâtiments* qui menacent ruine.
4. L'éclairage insuffisant des escaliers, leur étroitesse; l'étroitesse des corridors, des portes; la nature glissante des dalles mouillées, des planchers traités à l'huile; le pavage détectueux des cours, la formation de glace dans les trous, etc.

L'intervention, même accessoire, d'une des causes range la faute sub b ou c (faute de service ou du service). La faute grave dès lors n'est pas possible.

D. Les méthodes d'enseignement.

En pratiquant telle ou telle méthode pédagogique nouvelle (par exemple la scission de la classe en plusieurs groupes qui se livrent à des exercices différents, par exemple cours des leçons d'éducation physique), même s'il commettait une faute, le maître ne commettrait qu'une faute de service, dont l'Etat serait seul et définitivement responsable. La question ne se pose même pas, lorsque les méthodes sont recommandées par l'Etat, dans les règlements, instructions et circulaires.

E. Les conditions normales du service.

1. Les élèves sont présents dans la salle de classe avant le professeur, tant au début de la matinée et de l'après-midi, qu'après les récréations.
2. Les jours sans récréations, la 2^e leçon et la 4^e leçon commencent à l'instant même où finissent la 1^{re} et la 3^e leçon. Or, les professeurs doivent disposer de quelques minutes pour se déplacer d'une salle dans l'autre (force majeure).
3. Un professeur peut être obligé de quitter la classe pour cause d'indisposition ou pour prendre une communication que l'huissier lui apporte.

Dans tous ces cas il y aurait force majeure ou faute *du* service. Notons au passage que d'après les jurisprudences belge et française l'absence du maître n'est pas nécessairement une faute, même si le motif est purement personnel (un mal de dent intolérable, Mons, 18 mai 1939), la satisfaction d'un besoin irrésistible (Bordeaux, 1^{er} juin 1908).

La *négligence* et l'*imprudence* entraînent la responsabilité civile aux termes de l'art. 1383 du Code Civil. Cependant, ni l'une ni l'autre ne confèrent automatiquement un caractère de gravité à la faute *personnelle*.

On ne saurait demander à l'instituteur de prendre des précautions dépassant la limite de la normale de la prudence humaine (Cour d'Appel de Bruxelles, 22 juin 1922); ni de surveiller individuellement et d'une manière constante chacun des élèves confiés à ses soins (Charleroi, 20 juin 1927); ni d'avoir une vue circulaire de tous les élèves qui l'entourent (Mons, 1^{er} juillet 1932). On ne peut pas davantage condamner

les enfants et les jeunes gens à une complète immobilité, et les ébats de la jeunesse ont fatalement des suites dont on ne peut pas rendre l'instituteur responsable (Charleroi, 20 juin 1937).

Dans de très nombreux cas, la soudaineté de l'acte le rend imprévisible et non empêchable, le reproche de négligence ou d'imprudence à l'égard du maître s'en trouvera écarté.

Un surveillant parlant à quelqu'un ne commet ni négligence ni imprudence. Un maître d'éducation physique renvoyant une balle avec violence est à l'abri du reproche d'imprudence.

Les tribunaux français tiennent compte de plus en plus des *circonstances de fait* qui souvent expliquent les défaillances de la surveillance. Aussi constate-t-on que l'administration engage rarement une action récursoire. Elle ne le fait que quand il s'agit de fautes lourdes *évidentes*. Dans ce sens nous voudrions voir appliquer au pied de la lettre le terme employé dans le rapport de la Commission d'Etudes législatives: une faute *impardonnable* (p. 8).

L'appréciation de la faute appartient au tribunal; la décision d'engager une action récursoire appartient à l'administration. Il importe de bien préciser que la gravité de la faute ne se constate pas par l'importance des dégâts. Les notions sont indépendantes. Comme il y a des fautes, même graves, sans dommages, il y a des dommages sans faute (force majeure ou sans faute personnelle; faute de service ou faute du service).

Nous ne nous cachons pas que l'importance des dégâts que l'Etat doit réparer peut inciter l'administration à tenter de rentrer dans ses fonds en intentant l'action récursoire. Nous constatons que cette mentalité mesquine serait contraire à l'évolution générale qui fait de plus en plus d'un Etat généreux une espèce de providence publique, et contraire à l'intention du législateur qui conçoit le droit de recours comme une sanction contre l'incurie impardonnable et la mauvaise volonté manifeste d'un fonctionnaire, et non comme une possibilité de comprimer le budget des dépenses.

Si toutes ces considérations ne peuvent s'intégrer dans le texte de la loi, elles devraient au moins être reproduites dans l'exposé des motifs, afin de bien préciser les intentions du législateur.

III. Les limites de la responsabilité.

Nous avons constaté avec plaisir qu'il est envisagé de tracer un champ d'application aussi étendu que possible.

Ce n'est pas seulement l'enseignement proprement dit qui est visé, mais toutes les activités périscolaires non défendues par les règlements dans l'école et en dehors de l'école (excursion, visite de musée, de théâtre, d'usine, etc.). Ici encore le pire danger consisterait dans l'imprécision. Puisque la loi se réfère aux règlements et directives officiels, il est urgent de les réunir, de les publier et de les distribuer à toutes les personnes intéressées (Code de l'enseignement).

La responsabilité de l'Etat est substituée à celle des membres de l'enseignement public. Quelles personnes sont comprises dans ce terme? Le législateur ne voudrait certainement exclure aucun de ceux qui collaborent d'une façon quelconque à l'enseignement et à la surveillance: Les instituteurs, les professeurs, les directeurs, les stagiaires, les surveillants, les remplaçants, les concierges, les appariteurs appelés à intervenir pendant une leçon pour réparer par exemple un instrument défectueux, et les élèves qui sont chargés d'une surveillance (par exemple les élèves qui surveillent entre 12 heures et 14 heures leurs camarades qui restent à l'école).

D'après l'interprétation courante est visée toute personne chargée d'enseigner *et* de surveiller, ou simplement chargée de surveiller, *non* celle qui est simplement chargée d'enseigner, sans surveiller. Dans ce dernier cas se trouvent les membres de l'enseignement supérieur qui professent *ex cathedra*. Nous attirons l'attention du législateur sur le fait que nos Cours supérieurs sont considérés comme faisant partie de l'enseignement supérieur. L'indemnisation d'une victime, auditeur des C. S., serait-elle assurée, et comment? Le fait que cette victime peut être majeure aurait-il des conséquences?

Où et quand la responsabilité des surveillants commence-t-elle avant le commencement de l'enseignement, quand les élèves s'apprennent à entrer dans le bâtiment ou à en sortir? Pour éviter tous les malentendus, il serait nécessaire que le gouvernement clarifie dans les détails tous les points litigieux. Les activités périscolaires doivent être autorisées par l'autorité supérieure. Que faut-il entendre par « autorité supérieure »? S'il est vrai que la situation dans l'enseignement secondaire est, dans ce domaine, moins complexe que dans l'enseignement primaire, des contestations pourraient quand même s'élever sur l'habilité de l'autorité invoquée pour donner son accord. Il convient de préciser. Nous sommes d'avis que le membre de l'enseignement secondaire a couvert sa responsabilité du moment qu'il a demandé l'accord de l'autorité à l'échelon immédiatement supérieur dans la voie hiérarchique directe, c'est-à-dire celle du directeur ou de son remplaçant. Il appartient à l'autorité de

mettre à la disposition des membres de l'enseignement des formulaires pour demander l'autorisation en question, qui est à accorder en tout cas par écrit.

IV. Déposition des membres de l'enseignement public dans les procès où leur responsabilité est engagée.

La loi française défend de citer comme témoins les membres de l'enseignement public dans les procès où leur responsabilité est en cause. La proposition luxembourgeoise se rallie à cette interdiction, permet cependant de citer les membres de l'enseignement comme informateurs qui ne déposent pas sous la foi du serment.

Pourquoi la loi française déclare-t-elle l'incapacité de témoigner? Parce qu'il faut éviter dans la mesure du possible de placer une personne entre ses intérêts personnels et l'obligation de déposer sous serment.

Ce danger est-il écarté par les dispositions que notre législateur envisage? Non.

1. Etant donné qu'un recours est possible, l'intérêt du membre de l'enseignement est déjà engagé dans la première action contre l'Etat. Le texte dit: Et même si l'Etat ne fait qu'envisager pareille action récursoire, il aura intérêt à appeler le membre de l'enseignement public en cause afin de lui faire déclarer commun le jugement à intervenir (p. 9).
2. On dira qu'un renseignement n'est pas un témoignage. Est-ce à dire qu'il n'a pas de valeur juridique? Qu'on y renonce alors. — Un renseignement peut se refuser; mais ce refus implique pour le membre de l'enseignement présomption de faute.

Pourquoi veut-on rendre possible le renseignement? — Pour sauvegarder les intérêts de la victime. Or, le principe fondamental de la responsabilité civile semble être la sauvegarde des intérêts de la victime, même aux dépens de l'intérêt du membre de l'enseignement. Ne faut-il pas conclure que l'intérêt de la victime doit primer à fortiori l'intérêt de l'Etat, de sorte que ce dernier devra renoncer à son action récursoire contre le fonctionnaire pour mieux sauvegarder les intérêts de la victime? Si l'intérêt de la victime prime celui de l'enseignant, l'intérêt de l'enseignant prime celui de l'Etat.

Un arrêt de la Cour de Lyon (27 février 1950) déclare que l'instituteur peut être entendu comme témoin, lorsque l'Etat

déclare ouvertement (par le ministère de son avoué) qu'il renonce à l'action récursoire.

Cette voie nous paraît la bonne. Appliquant l'idée à notre situation, nous proposons que l'enseignant, dont la responsabilité est engagée, peut fournir des renseignements dans l'action intentée contre l'Etat, mais que, à partir de ce moment, l'Etat perd, automatiquement et définitivement, tout droit à un recours contre l'informateur.

Conclusions.

L'Association des Professeurs se prononce contre la première alternative (substitution restreinte), pour la deuxième, et propose les changements suivants:

Art. 1^{er}, al. 1.

... des membres de l'enseignement public *et de toute personne chargée, à un titre quelconque, de collaborer à l'enseignement ou à la surveillance.*

(Ajouter le texte en italique.)

Art. 1^{er}, al. 2.

... sous la surveillance des membres de l'enseignement public *ou de toutes les personnes chargées, à un titre quelconque, de collaborer à l'enseignement ou à la surveillance.*

(Ajouter le texte en italique.)

A biffer: ... autorisées par l'autorité supérieure.

A remplacer par: ... autorisées par l'inspecteur de l'enseignement primaire ou le directeur de l'établissement d'enseignement secondaire.

Art. 2.

Ajouter: Par faute grave il faut entendre une faute personnelle lourde, détachable de la fonction, à l'exclusion de toute faute de service ou du service.

Art. 3, al. 1.

A biffer: ... sauf pour donner de simples renseignements.

Continuer: *Au cas où le membre de l'enseignement public sera convoqué pour donner de simples renseignements, l'Etat perd automatiquement et définitivement le droit à tout recours contre lui. Toutefois, lorsque les*

*conditions d'une faute grave ou d'un dol semblent remplies,
l'Etat poursuivi par la victime ...*

(Ajouter le texte en italique.)

Luxembourg, le 13 décembre 1956.

Le Secrétaire,
M. SCHMIT.

Le Président,
E. WENGLER.

*

Distinctions honorifiques.

Les grades suivants dans l'Ordre de la Couronne de Chêne ont été conférés en janvier 1958:

Commandeur:

- M. NICOLAS HEIN, professeur honoraire à l'Athénée;
- M. JOSEPH HESS, professeur honoraire à l'Athénée;
- M. OSCAR STUMPER, professeur honoraire à l'Athénée;
- M. ALPHONSE WILLEMS, directeur du Lycée de Garçons, Luxembourg.

Officier:

- M^{lle} HÉLÈNE BERG, professeur au Lycée de Jeunes Filles, Luxembourg;
- M. PIERRE BIERMANN, professeur à l'Athénée;
- M. JOSEPH BISDORFF, directeur de l'Institut d'Enseignement technique;
- M. NICOLAS-JOSEPH GILLEN, professeur hon. au Lycée de Garçons, Luxembourg;
- M. CAMILLE IRRTHUM, professeur au Lycée de Garçons, Luxembourg;
- M^{lle} MARIANNE LEYDENBACH, professeur au Lycée de Jeunes Filles, Luxembourg;
- M. ERNEST LUDOVICY, professeur à l'Athénée;
- M^{lle} MARIE METZLER, professeur au Lycée de Jeunes Filles, Esch;
- M. JOSEPH MULLER, professeur au Lycée Class., Diekirch;
- M^{lle} HÉLÈNE PALGEN, directrice du Lycée de Jeunes Filles, Luxembourg;
- M. RENÉ SCHAAF, professeur à l'Athénée;
- M. NICOLAS SCHÆFFER, professeur au Lycée Classique, Echternach;

- M. MATHIAS WAGNER, professeur au Lycée Classique,
Diekirch;
M. PIERRE WINTER, directeur de l'Athénée;
M. ROBERT ZIGER, professeur au Lycée Class., Echternach.

Chevalier:

- M^{lle} CAROLINE BALDAUFF, professeur au Lycée de Jeunes
Filles, Luxembourg;
M. ARMAND BŒVER, professeur au Lycée de Jeunes Filles,
Esch;
M. ROBERT BRUCH, professeur au Lycée de Garçons,
Luxembourg;
M^{me} MARGUERITE DENNEWALD-PESCATORE, profes-
seur au Lycée de Jeunes Filles, Luxembourg;
M. ROBERT ENGEL, professeur à l'Athénée;
M^{lle} OTTILIE GÉRARD, professeur au Lycée de Jeunes
Filles, Luxembourg;
M. PIERRE HEINEN, professeur au Lycée de Garçons,
Luxembourg;
M. JOSEPH HOFFMANN, professeur au Lycée de Garçons,
Luxembourg;
M. LUCIEN KIEFFER, professeur au Lycée de Garçons,
Luxembourg;
M. MARCEL KIEFFER, professeur à l'Athénée;
M. MARCEL LAMESCH, professeur à l'Athénée;
M. GUSTAVE MAUL, professeur à l'Athénée;
M^{me} SIMONE NITSCHKÉ-HANSEN, professeur au Lycée
de Jeunes Filles, Luxembourg;
M. JULES PRUSSEN, professeur à l'Athénée;
M. PAUL ROSENSTIEL, professeur au Lycée de Garçons,
Luxembourg;
M. ALFRED STRASSER, professeur à l'Athénée;
M. J.-P. TOUSSAINT, professeur au Lycée de Garçons,
Esch;
M. MATHIAS URWALD, professeur au Lycée Cl., Diekirch;
M. RENÉ WEISS, professeur au Lycée de Garçons, Luxem-
bourg;
M. ARSÈNE ZANGERLÉ, professeur au Lycée de Garçons,
Luxembourg.

*

Nos Professeurs et les Associations Internationales.

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

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

En 1956, le Congrès de la FIPESO eut lieu à Montreux (Suisse) du 25 au 27 juillet. Notre Association y était représentée par MM. Henri Thill et Emile Wengler.

Les discussions pédagogiques de la réunion portèrent sur le sujet: « *Le développement du sens de la responsabilité sociale par l'éducation* ». Le Congrès a reconnu

« *que la formation du sens social devra faire l'objet tout au long des études secondaires d'un enseignement à la fois théorique et pratique incombant aux maîtres de toutes disciplines;*

« *qu'une place spéciale devra être réservée à l'éducation civique, allant de l'initiation aux institutions locales, nationales et internationales à l'étude des grandes questions d'organisation économique et sociale des nations.* »

En remplacement de Miss M. Adams (Angleterre), arrivée au terme de son mandat, M. E. Hombourger (France) est élu président de la FIPESO. D'après le tableau de classification géographique des pays le Luxembourg a été appelé à siéger au Comité exécutif pour la période 1956-1958. Le Comité de notre Association a désigné M. Henri Thill comme représentant du Luxembourg à ce Comité.

En 1957, sur l'invitation de l'Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände, le Congrès de la FIPESO s'est réuni à Francfort du 30 juillet au 1^{er} août. Les représentants de notre Association étaient MM. Tony Bourg et Guillaume Daubach.

L'ordre du jour comprenait comme sujet d'études pédagogique: « *Examens et concours dans l'enseignement secondaire* ». De l'analyse des rapports fournis par les associations membres il résultait que, malgré la grande diversité que l'on rencontre dans l'organisation et dans les méthodes de l'enseignement secondaire, on fait partout un effort évident pour assurer à chaque élève, selon ses capacités et dans les meilleurs conditions, toutes possibilités de formation. Dans la résolution qu'il a votée le Congrès a tenu à souligner que l'augmentation

continue et importante du taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire nécessite, plus que jamais, la détermination des aptitudes des élèves à recevoir cet enseignement de culture générale et que les examens apparaissent comme l'un des critères les plus justes et les plus efficaces pour déceler la valeur des candidats. L'examen doit rester la sanction normale des études, mais il ne saurait être le but majeur du travail scolaire.

Le Congrès de 1958 eut lieu à Rome du 28 au 31 juillet. MM. Henri Thill et Emile Wengler y prirent part comme délégués de notre Association.

En raison des changements projetés dans certains pays pour l'enseignement supérieur et de leur incidence sur l'enseignement secondaire, le Congrès de Rome était consacré au sujet d'études suivant: « *Relations entre l'Enseignement secondaire et l'Enseignement supérieur* ». Le questionnaire élaboré par le Comité exécutif mettait l'accent sur les points suivants: buts et caractères généraux de l'enseignement supérieur, conditions d'accès des élèves à cet enseignement, exigences de l'enseignement supérieur quant aux programmes de l'enseignement secondaire.

Notre collègue M. Henri Thill, en sa qualité de membre du Comité exécutif de la FIPESO, avait été chargé du rapport introductif. Vu l'intérêt pédagogique du sujet nous reproduisons ci-après quelques extraits de ce rapport.

Evidemment les séances de travail d'un Congrès ne sont pas assez nombreuses pour discuter à fond tous les aspects d'un thème aussi vaste. Aussi les interventions des diverses délégations devaient-elles se limiter à l'une ou l'autre question. Comme conclusion des débats, le Congrès adopta une résolution dont nous donnons quelques passages essentiels:

. . . Ces réformes, tout en tenant compte de l'évolution sociale et des nécessités économiques, doivent sauvegarder l'esprit de l'enseignement secondaire, enseignement de culture désintéressée et de formation intellectuelle, préparatoire aux études universitaires spécialisées qui en sont le prolongement naturel. Une répartition judicieuse des études doit, en particulier, permettre à l'élève de se livrer à l'effort de pensée personnelle le plus propre à l'entraîner au travail individuel.

C'est sur la base de la formation acquise dans l'enseignement secondaire, que l'enseignement supérieur doit fournir aux étudiants une connaissance approfondie d'un programme limité et les initier aux méthodes de recherches dans un domaine restreint.

Les structures, les méthodes et les programmes de l'enseignement supérieur devraient être adaptés aux exigences du monde actuel et en liaison avec les programmes des classes terminales de l'enseignement secondaire.

Les mesures, de plus en plus rigoureuses, que prennent certains pays pour réglementer l'accès à l'enseignement supérieur, doivent tenir compte de la nature et du rôle de l'enseignement secondaire,

sans porter atteinte à la valeur de cet enseignement ni à celle des diplômés qui le sanctionnent. Ces mesures ne doivent en aucune façon porter préjudice à la situation morale et matérielle des professeurs de l'enseignement secondaire. Toute modification des conditions d'admission à l'enseignement supérieur doit être étudiée et fixée avec le concours des représentants du personnel de l'enseignement secondaire . . .



Relations entre l'Enseignement secondaire et l'Enseignement supérieur.

EXTRAITS DU RAPPORT INTRODUCTIF

par M. HENRI THILL (Luxembourg).

. . . L'examen des réponses fait ressortir que pour l'Enseignement universitaire il existe dans les différents pays une similitude de la structure et des méthodes qui contraste singulièrement avec la grande diversité qu'on rencontre dans l'organisation de l'Enseignement secondaire. Par contre, les conditions exigées pour l'accès à l'Université sont loin de présenter la même uniformité. Depuis le libre accès du bachelier jusqu'au *numerus clausus* tout échelon intermédiaire figure parmi les conditions d'admissibilité.

De l'examen des rapports il semble résulter qu'il est difficile de définir l'Enseignement supérieur en soi et que c'est par son organisation administrative ou par la façon dont il traite les matières qu'il faudrait chercher à le caractériser.

L'Enseignement universitaire doit donner partout la formation spécialisée qui est exigée pour l'exercice de certaines branches, en partant des connaissances qui sont considérées comme acquises dans l'Enseignement secondaire. Il doit fournir aux étudiants « une connaissance approfondie d'un programme limité et les initier aux méthodes de recherche dans un domaine restreint ».

Dans tous les pays l'Enseignement universitaire a pris une organisation presque identique et a conservé des formes traditionnelles qui n'ont pas subi de changement durant la première moitié du 20^e siècle.

Généralement l'Enseignement supérieur est donné aux Universités qui comprennent un certain nombre de facultés ou collèges universitaires. Certains pays ont ajouté aux facultés traditionnelles (Lettres, Droit, Sciences, Médecine, Théologie) une faculté de Sciences appliquées ou Faculty of Engineering qui est chargée de la formation des ingénieurs. Cependant, dans beaucoup de pays, et surtout pour la formation des ingénieurs, on a créé des Ecoles supérieures, comme les Technische Hochschulen en Allemagne, les Grandes Ecoles Nationales en France, les Académies techniques aux Pays-Bas, l'Ecole polytechnique en Suisse.

Quant au régime des Universités il faut constater que dans la plupart des pays le cadre de l'Enseignement universitaire est fixé par voie légale, mais que les Universités possèdent une très grande autonomie administrative pour toutes les questions touchant à l'organisation proprement dite de l'enseignement. Il convient pourtant de relever que les Universités anglaises sont tout à fait autonomes et que cha-