

JOURNAL
DES
PROFESSEURS



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

N° 45 — Mars 1964

JOURNAL
DES
PROFESSEURS



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

N° 45 — Mars 1964

Avant-Propos

Les statuts assignent une triple tâche à l'Association des Professeurs: « Maintenir l'union entre tous les membres du corps professoral, travailler à la prospérité de l'enseignement secondaire, défendre les intérêts moraux et matériels du personnel des établissements d'enseignement secondaire du Grand-Duché. » Grâce à la bonne volonté de nos membres, le premier point ne nous cause pas trop de soucis. Heureusement d'ailleurs, car les deux autres n'ont cessé d'exiger une vigilance inlassable et des efforts soutenus, ces dernières années peut-être plus que jamais. En effet, 1962 vit la publication et du projet de loi portant réforme de l'enseignement et du projet de loi relatif à la revision des traitements des fonctionnaires de l'Etat.

Un peu partout, l'Enseignement, enfant sage de la république, bouge; des réformes sont soit à l'étude soit en voie d'exécution. A l'est comme à l'ouest, chez grands et petits, les spécialistes se sont mis à l'ouvrage. En 1959, le N° 44 du « Journal des Professeurs » avait présenté une importante contribution aux débats; les enquêtes, articles et propositions mirent en lumière les problèmes de l'enseignement secondaire luxembourgeois, notamment en ce qui concerne la durée des études. Depuis, le Gouvernement a élaboré son projet qui fut envoyé pour avis aux conférences des professeurs. Critiques et suggestions ont été formulées. Une partie du présent « Journal » est consacrée aux questions de la réforme. Après avoir examiné le texte gouvernemental, nos collaborateurs soumettent leurs observations et exposent leur point de vue. Espérons que les travaux mentionnés ne seront pas peine perdue, mais retiendront l'attention des autorités.

« Le mémoire sur nos revendications en fait de classement est tout ce qu'il y a de plus solide, objectif, convaincant. Les arguments sont prêts, fourbis à la plus incisive logique — notre cause est juste. Un plaidoyer décisif. Rien n'y manque sauf un détail: le passage du papier à la réalité. Dur et périlleux passage — vers la Terre promise. » (Pierre Frieden: « Une décade », article publié dans le « Journal des Professeurs », 1955). 1934 — 1962: vingt-huit années d'intervalle, la même situation. Nous mobilisons toutes nos forces, nul ne se dérobe, et dans un grand effort commun nous surmontons les obstacles et atteignons notre but.

Du 15 juillet 1959 au 1^{er} décembre 1963, l'Association a perdu 20 de ses membres, parmi eux Jean Feltes et Robert Bruch, deux collaborateurs particulièrement actifs et dévoués du « Journal des Professeurs », pour lequel ils écrivaient régulièrement des articles se signalant par un grand savoir et une plume alerte. La nécrologie de ce « Journal » atteste que nos collègues emportés par la mort ne sont pas oubliés.

Des changements lourds de conséquences se préparent dans l'enseignement secondaire. A l'heure actuelle, le projet de réforme est soumis au Conseil d'Etat qui ne manquera pas de l'examiner avec compétence. Il appartiendra à la Chambre des Députés de prendre la décision finale. Puissent les débats être objectifs, empreints de responsabilité, car l'avenir de notre jeunesse intellectuelle, partant de notre pays, est en jeu!

Pierre Goedert

REFORME CHEZ NOUS

Humour et tristesse

Quelques considérations générales sur la réforme de l'enseignement.

« You might make a joke on that, » said the little voice close to her ear: « something about 'you would if you could', you know. » (Alice in Wonderland.)

Essayons de sourire en pensant à la réforme de l'enseignement, puisque Pierre Frieden *) a dit, après la dernière guerre, que *l'humour était la seule manière civilisée d'être triste* et que, malgré toutes les apparences contraires, nous entendons rester fidèles à l'idéal de la civilisation.

Le texte de Pierre Frieden auquel je fais allusion, figure dans un ensemble d'entretiens qui ont paru dans l'hebdomadaire « Hémecht » en 1945-1946 et qui viennent d'être réimprimés dans « De la formation de l'homme », ouvrage qui contient presque tous les textes de Pierre Frieden ayant trait à l'éducation. Après avoir dit que les hommes — et parmi eux certains Allemands — ont perdu le sens de l'humour avec le sentiment de la justice, l'auteur parle, un peu plus loin, de l'immense cruauté humaine qui a rempli l'histoire de tant et tant d'épisodes sanglants, et c'est alors que Pierre Frieden cite un roman de son ami Léon Bopp, les « Liaisons du monde »,

*) Je citerai de longs extraits de certains articles de Pierre Frieden parce que, pendant de longues années, il a travaillé avec un très grand dévouement pour l'Association des Professeurs dont il a été le président avant la dernière guerre. Pierre Frieden dirigeait à cette époque le Journal des Professeurs qui alors paraissait régulièrement. Les articles que Pierre Frieden donna au Journal se trouvent reproduits dans « De la formation de l'homme », recueil publié en automne 1962, par Madame Pierre Frieden, aux Editions S.E.L.F.

dans lequel le romancier suisse a dressé la liste lugubre des pertes en vies humaines que les guerres ont entraînées, depuis la bataille d'Austerlitz, en 1805, jusqu'à la Première Guerre Mondiale.

Ce tableau est extrêmement édifiant et comme nous avons placé cet article sous les auspices de la muse de l'humour, je pense qu'il n'est peut-être pas tout à fait déplacé de présenter un court extrait du beau livre d'Ilse Aichinger : « Die größere Hoffnung ». Le propriétaire d'un tir forain bavarde avec des enfants israélites persécutés : « Außerdem bin ich fast wie der liebe Gott », erklärte der Mann zu Ellens Verblüffung », ich wollte die Welt besitzen und besitze eine Schießbude. »

Voilà pourquoi le cours d'histoire réserve aux élèves de si nobles motifs d'admiration pour leurs aînés — des siècles passés. L'histoire des Albigeois, les chevaliers de la Quatrième Croisade qui, au lieu d'aller en Egypte, prennent la ville chrétienne de Constantinople, saint Louis disant que « les laïcs, quand ils entendent mal parler de la loi chrétienne, ne doivent en prendre la défense sinon l'épée à la main, qu'ils doivent enfoncer dans le ventre du contradicteur autant qu'elle peut y entrer », Philippe le Bel faisant brûler les Templiers, les dragonnades organisées avec le consentement de Louis XIV, Pierre de Russie assistant au supplice de son fils, ces quelques faits, auxquels on pourrait en ajouter d'autres innombrables, peuvent nous donner l'idée que mieux qu'un tir forain, notre beau monde est plutôt un musée des horreurs.

Il paraît bien que si dans le temps ceux qui avaient conscience que tout n'était pas pour le mieux dans le meilleur des mondes, n'étaient pas extrêmement nombreux, aujourd'hui ils constituent le grand nombre, et on admet, communément et officiellement, qu'à la jeunesse, il faut proposer un idéal de tolérance et de compréhension universelle : celui de l'Abbé Mugnier qui désirait, ainsi que le rapporte la Princesse Bibesco, que les hommes apprissent à aimer chacun l'idéal de l'autre.

Si donc quand ils entrent au lycée, les élèves n'ont pas eu le malheur d'avoir déjà été déformés par l'influence néfaste d'un milieu familial malsain ou par des études antérieures accomplies dans des circonstances impropres à favoriser l'éclosion de l'intelligence juvénile, ce serait alors notre tâche de former ces jeunes, selon les valeurs ou idées de la tolérance, de la beauté, de la vérité et du bien. Telle est bien aussi l'ambition du projet de réforme de l'enseignement secondaire, mais d'une manière générale il faut dire que le grand défaut de ce projet

est d'être trop ambitieux. Sur le papier on peut prévoir tout et n'importe quoi : les professeurs n'auront qu'à se débrouiller, et si le résultat est mauvais, ce sera de leur faute.

On veut former la jeunesse à l'image du monde moderne, et cette image, paraît-il, exige et réclame, impérieusement, un enseignement spécialisé et court. Qu'est-ce qui est donc préférable, qu'un élève, en quittant son lycée, possède déjà de solides connaissances pour son futur métier d'ingénieur métallurgiste, de physicien, de constructeur d'avions supersoniques ou de fusées, ou qu'il ait un certain équilibre moral et intellectuel, une intelligence vive, l'amour du savoir, de la curiosité, un esprit ouvert à tous les problèmes, à toutes les questions ?

On veut encore donner à tous la possibilité de gagner rapidement leur vie et celle aussi, sans doute, de gagner vite beaucoup d'argent. Quand ces heureux lycéens de l'avenir auront fait fortune, ils n'auront qu'à revenir s'asseoir sur les bancs de leur lycée pour réclamer ce supplément d'instruction qu'il leur faudra pour vivre décentement et qu'on leur aura refusé au temps de leur adolescence. Toute formation véritable nécessite un long contact quotidien avec les meilleurs esprits du passé. Voici ce que dit, à ce sujet, Pierre Frieden dans le « Mémento de l'éducateur » : « . . l'éducateur est le représentant des parents, mais aussi celui *des grandes puissances formatrices de l'homme, je dis des poètes, des artistes, des sages, des saints, des hommes qui, selon le mot de Péguy, ont fait et maintiennent l'humanité.* »

Seule une étude approfondie de la littérature, des arts, de la philosophie peut donner à l'homme les éléments de la sagesse indispensable à une vie qui se veut harmonieuse. Notre enseignement, dans ce domaine, est déjà très insuffisant, et on voudrait le mutiler davantage encore. Nous aurons le latin court, l'anglais abrégé, la philosophie — toute la philosophie — en dix leçons, la physique éclair tandis qu'on apprendra la chimie au pas de course. Chose curieuse, à présent, les élèves de septième qui ont commencé l'étude de la langue française au cours de la deuxième année d'études à l'école primaire, après avoir travaillé, bûché, trimé, sué, souffert pendant quatre ans et demi, nous arrivent assez ignorants dans le domaine de la grammaire. Là où il faudrait approfondir l'étude des langues laquelle est le premier élément de la vie intellectuelle, on semble vouloir disperser les efforts pour donner à ceux qui nous voient du dehors et de très loin l'impression que nous sommes à la pointe du progrès — de sublimes pionniers de la spécialisation et de la formation totale — et nulle.

On rechigne aujourd'hui devant l'effort que demande l'étude sérieuse d'une langue moderne *). Dans la préface qu'il écrivit en 1950 pour le petit livre « Les faux amis » de Joseph Kanivé, Pierre Frieden dit fort justement que l'étude de la langue est un enseignement de base essentiel et indispensable : « Avec vous je pense qu'il faut défendre la langue française. Et d'abord en veillant sur sa pureté, sa noblesse, sa beauté, son génie. Car elle est une des plus belles créations de l'homme, trésor d'esprit et d'humanité; je pense que tout ce qu'on fait pour elle sert la civilisation, même les plus modestes efforts, même les listes lexicologiques que vous avez recueillies avec une infinie patience et arrangées avec beaucoup de savoir-faire pédagogique. Votre ouvrage est plus qu'un amusement linguistique, il est éminemment instructif; il aide à trouver le mot juste et la forme correcte, vertus apparemment mineures et en réalité principe et fondement de la formation intellectuelle. Le dédain de l'orthographe et de la lexicologie n'est pas un critère de supériorité, mais le commencement de la décadence mentale... — Bien penser, disait Pascal, voilà le principe de la morale. Ne pourrait-on pas, ne devrait-on pas ajouter: et bien parler. Penser et parler juste. C'est l'essentiel de la culture.» —

Dans une conférence qu'elle a faite à Luxembourg sur les problèmes de la société dans l'abondance, Madame Andrée Viénot-Mayrisch a dit qu'à son avis, afin de remédier à l'influence désastreuse du loisir excessif, il faudrait prolonger la scolarité dans nos pays. Une autre conférencière, Jeanne Laurent, sous-directeur au Ministère de l'Education Nationale à Paris, affirma que pour garantir l'équilibre moral et intellectuel de la jeunesse, il serait bon de lui ménager l'accès le plus complet possible au monde des arts, et enfin une troisième

*) En France, on se plaint de ce que les jeunes ne savent ni parler ni écrire un français correct. J'ai eu des camarades qui, préparant une licence d'espagnol, une agrégation de philosophie, ignoraient maints détails de la grammaire française. De même, nos professeurs de latin, à Paris, n'en revenaient pas de s'étonner des fautes de français qu'ils trouvaient dans les versions de leurs étudiants français. Dans « Le Monde » du 19 décembre 1962, Yves Florenne s'élève contre cette tendance au barbarisme : « ... il vaudrait la peine de se demander ... pourquoi, par exemple, les lettres qu'écrivent, quand ils écrivent, les adolescents d'aujourd'hui n'ont en général rien de commun, hélas ! avec celles qu'écrivaient couramment ceux du siècle dernier, à commencer par les filles, dont on ne bourrait pourtant pas la tête; pourquoi de vieilles paysannes tourangelles parlent naturellement avec une pureté dont n'ont aucune idée la plupart des bacheliers de ma connaissance. Et, puisque nous y sommes, pourquoi Frédéric II écrivait comme Voltaire, et pourquoi M. Thant, qui ne savait pas le français, n'a pas encore pu l'apprendre. »

conférencière étrangère, Madame Anny Schmid-Affolter de Lucerne, docteur en droit et épouse de professeur, nous a raconté qu'en Suisse, on aspire à prolonger la durée de l'enseignement secondaire . . .

Dans un article paru dans la « Revue Nouvelle », en 1947, et consacré à « la rééducation des enfants victimes du nazisme », Pierre Frieden écrit ceci: « De fait, notre jeunesse a subi des dommages manifestes, les uns concernant son savoir et son développement intellectuel, les autres ses habitudes morales et sociales. L'enseignement, sous les Allemands, a subi une baisse énorme par la faute du régime scolaire et des méthodes allemandes: l'école dite active (Arbeitsschule) qui devait à leurs yeux remplacer l'école didactique (Lernschule) a réussi à déshabituer les enfants de travailler et donc aussi d'apprendre quoi que ce soit de sérieux. D'ailleurs la doctrine nazie était hostile à l'intellect et aux intellectuels. — Par contre l'école allemande a favorisé l'indiscipline, la dispersion mentale, la fébrilité de l'affairement superficiel . . . » C'est là exactement le mot qu'il nous fallait pour désigner le résultat probable de la réforme de l'enseignement telle qu'elle nous est annoncée à l'heure actuelle. On verra courir professeurs et élèves, on les verra s'agiter pour suivre les indications d'un horaire compliqué et impossible, et quand les élèves s'en iront, ils ne seront pas mieux préparés pour les études supérieures, mais ils auront attrapé les débuts d'une affection cardiaque ou d'un ulcère à l'estomac.

En général, on laisse aux plantes le temps de croître, aux fruits le temps de mûrir. Les ménagères se fâchent quand le boucher leur vend de la viande trop fraîche; lorsqu'on mange des fruits verts, on risque de tomber malade; on ne fait pas courir des chevaux trop jeunes et dans le temps pour toutes les autos il y avait une période de rôdage. Pourquoi donc ne veut-on pas laisser à la jeunesse la possibilité de « mûrir » un peu avant de se présenter à ce que jadis on appelait d'un joli nom « examen de maturité »?

S'il faut abrégé absolument, abrégeons donc la durée des études primaires!

Dans « l'organisation de l'éducation nationale » (1946), Pierre Frieden nous propose un idéal qui fait de l'éducateur comme une espèce de jardinier — des âmes: c'est un idéal de patience, d'attention, et qui réclame du temps! — « Le critère d'une bonne classe et d'une bonne pédagogie n'est pas dans la part de programme expédié et ânonné par une phalange de malheureux petits bambins, mais dans l'accroissement d'éner-

gies, de pensées, d'initiatives, en un mot, de vitalité physique et spirituelle chez l'enfant. Car c'est la croissance de l'enfant qui est en jeu, son esprit plutôt que le savoir livresque, ses dons naturels, ses virtualités physiques et morales, tant de beaux germes d'humanité supérieure, tant de grands appels, toute cette aspiration, cette finalité latente qui attend d'être éveillée, stimulée, dirigée vers un idéal humain que, hélas, nos méthodes d'enseignement et nos mœurs sociales étouffent souvent au printemps même de la vie. »

Pour que l'élève puisse se développer, il faut lui laisser le temps de lire, d'aller au concert, au théâtre, au cinéma, de prendre part à l'activité de la Croix-Rouge, du scoutisme, de discuter, de réfléchir, de rêver; et c'est le lycée qui doit fournir matière à cette évolution à ceux d'entre les élèves qui n'ont pas la chance de grandir dans un milieu très cultivé, et ils sont assez nombreux à se trouver dans cette situation.

Il faut à tout être humain des racines, une patrie spirituelle, une philosophie, une foi, une sagesse; l'école secondaire devrait donner à ses élèves des racines intellectuelles, latines et grecques, entre autres *), des racines profondes et aussi des vues larges sur le monde moderne, de ces vues que nous procurent l'UNESCO ou certaines philosophies actuelles — comme celle, par exemple, du Père Teilhard de Chardin. C'est dans le recueillement d'une salle de classe, dans la discussion avec les condisciples et les professeurs qu'on peut recevoir et former ces racines et ces vues intellectuelles. En lisant les pages que Pierre Frieden, dans « De la primauté du spirituel », a consacrées à l'évocation de ses années d'études au lycée classique d'Echternach, nous constatons que dans cette école il a reçu cette formation humaniste que nos lycées devraient continuer à dispenser aux élèves, une formation qui lui a fait aimer pour toujours l'étude et la sagesse, sans pour autant lui interdire la participation à la vie publique. Il ne devrait pas y avoir d'activité sans sagesse: « Nous ne discutons plus la primauté de la sagesse sur la science. Deux guerres ont prouvé, à l'évidence, et la situation du monde actuel le confirme, que la science et la technique peuvent aussi bien servir la barbarie que la civilisation, qu'on peut organiser scientifiquement aussi bien des usines à bombes que des usines à médicaments, aussi bien des collèges que des camps de concentration. Il faut, comme l'ont proclamé les grands physiciens: les Einstein, les Louis de

*) M. Marcel Noppeney qui n'est pas un grand admirateur de notre enseignement secondaire, affirme pourtant qu'il est impossible de bien écrire le français sans avoir étudié au préalable le latin et il ajoute qu'il n'est pas mauvais non plus d'avoir appris aussi le grec.

Broglie et les grands philosophes de l'époque, réunis en Congrès international à Paris, *il faut une sagesse, il faut une vertu, avant qu'il y ait une science.* » (Pierre Frieden, Variations sur le thème humaniste et européen, Leçon sur un monument.)

Ce qui ne veut pas dire que la science doive être négligée. Il nous faudra à la fois beaucoup de science et une grande sagesse — et non point une réforme grandiose, brouillonne et catastrophique. Qu'on nous donne plutôt des classes moins nombreuses, des salles plus belles, qu'on invite les professeurs à être plus gais. La réforme, avons-nous dit, nous fait sourire, mais d'une gaieté fort triste — il nous faudrait une joie plus constructive et la certitude que notre enseignement du moins conservera son niveau d'à présent . . .

Aussi, pour finir, voudrais-je rappeler aux «constructeurs» de notre avenir, à ceux qui porteront la responsabilité des décisions à prendre, ces paroles de Pierre Frieden: « Il faut construire comme on construisait au moyen âge les cathédrales ou comme Platon voulait qu'on vive : de toute son âme. »

Rosemarie KIEFFER

N'hésitons pas à défoncer quelques portes ouvertes!

Aucun profane ne se permet de discuter les compétences de l'ingénieur, de l'avocat ou du médecin. Tout le monde se croit capable, à la veille de la réorganisation scolaire, de discuter sur l'enseignement. « On a été à l'école, on sait ce que c'est. »

On n'a été que d'un côté de la barricade. Les gens qui discutent le plus, ce sont ceux qui n'ont jamais enseigné.

Depuis cinquante ans, le savoir humain a progressé à pas de géant: était-elle si mauvaise, l'école traditionnelle?

Un vrai déluge de connaissances scientifiques s'est déversé sur l'humanité. Il s'ensuit un accroissement monstrueux de la puissance de l'homme en vue de la destruction et de la construction, une augmentation insoupçonnée du confort, des loisirs et des contacts humains et partant un bouleversement social ainsi qu'une évolution intellectuelle et morale du citoyen, obligé d'assumer des responsabilités de plus en plus différentes.

Il s'agit de former cet homme.

Les buts de l'éducation et de l'instruction sont de deux ordres: la culture générale vise le développement intégral de la personnalité, c'est-à-dire la « tête bien faite » dans un corps bien portant; la formation professionnelle poursuit l'acquisition d'aptitudes et de connaissances particulières à un métier.

Les problèmes de dosage sont assez délicats. Quand faut-il commencer la spécialisation? Tel médecin pourrait se plaindre que l'étude de l'anatomie ne soit pas plus poussée. Le futur avocat aimerait aborder les éléments du droit le plus tôt possible. L'élève-ingénieur voudrait posséder ses bases mathématiques et mécaniques en première. Ses doléances semblent les plus motivées. Notre enseignement des mathématiques paraît ne plus répondre aux exigences des grandes écoles techniques de l'étranger. Néanmoins, certains échecs ne s'expliquent-ils pas par la médiocrité des notes obtenues dans les branches scientifiques au lycée?

L'enseignement secondaire — trop de gens veulent l'oublier — se voit dans l'impossibilité totale de construire un programme qui fasse l'unanimité. Il peut tout au plus trouver un dénominateur commun pour la formation générale, c'est-à-dire un compromis qui créera inévitablement des mécontents.

La spécialisation et le métier devront rester l'apanage des écoles supérieures et s'apprendront surtout dans la pratique.

Dans l'ensemble, nos programmes du secondaire datent d'assez longtemps. Ils ont fait leurs preuves à l'époque: l'élite intellectuelle du moment. S'il faut les adapter aux nécessités actuelles, il sera dangereux de les bouleverser.

D'ailleurs, des réformes judicieuses ont été ébauchées: introduction de l'anglais aux dépens du grec (réservé encore à des élèves de choix), réduction dans certaines sections des heures de latin au profit des sciences, importance accrue de la formation esthétique et de la culture physique.

Mais tout cela paraît insuffisant. Allons plus loin! Que les sciences continuent à évincer les humanités! Nous atteindrons peut-être aux performances des deux colosses qui dominent maintenant le monde, plus par la force, il est vrai, que par la pensée. Les perspectives ouvertes par ces pionniers ne seront pas sans déplaire à bien des gens. Ce sera évidemment une question de goût. Les cerveaux électroniques produiront des jouets monstrueux et les robots s'en serviront. L'homme de l'avenir travaillera trente ou vingt heures par semaine et tournera la tête et le cœur vides comme un singe dans une cage dorée. Le singe qui n'a de quoi s'occuper fera naturellement des bêtises.

Tout cela a été dit et redit. Beaucoup d'articles judicieux ont déjà paru au sujet de la réorganisation scolaire. Mais aucun, à ma connaissance, n'a insisté sur la racine des défaillances actuelles dans l'enseignement: l'importance de moins en moins grande accordée aux qualités morales comme l'énergie, l'endurance, le zèle et la discipline humaine en général. Le mot surmenage est à la mode: il désigne souvent un effort assidu. Imposez une contrainte quelconque à un élève! Vous risquez de compromettre sa santé ou de lui inculquer des complexes. La paresse est rarement à l'origine d'un échec, mais plutôt une lésion du subconscient due à une brimade antérieure. Les tendances pédagogiques appelées modernes sacrifient de plus en plus à ces considérations, à la grande satisfaction des parents dotés d'enfants moins doués ou moins appliqués.

Le bagage scientifique ou littéraire de l'ancien lycéen ne sera jamais suffisant, s'il n'a pas *appris à travailler* pour faire

le pont entre l'école secondaire et l'université, pour remplir sa place dans un bureau ou tout simplement dans la vie.

Les déficiences reprochées par bien des parents et des jeunes gens au corps enseignant, ce sont souvent des leurres destinés à masquer des carences personnelles.

Une refonte des programmes sera un coup de pierre dans l'eau, si l'école néglige de forger certaines qualités morales. Il ne suffit pas d'apprendre à réfléchir et à raisonner. Il faut apprendre à se contrôler et à se dompter soi-même, à *s'habituer à des efforts réguliers, continus et prolongés.*

René HALLÉ

L'Orientation scolaire

Il pourrait paraître bien inutile de reprendre la discussion de ce problème dans le Journal des Professeurs, puisqu'il y a été déjà traité au moins trois fois (au N° 38, au N° 41 et, d'une manière très concrète et complète, dans le N° 44). Cependant, ces derniers temps, de nombreux avis, débats, discussions ont montré que ce terme était loin d'être compris de la même façon par tout le monde. Trop souvent il ne restait qu'un mot vague, résonnant bien dans la discussion et paraissant être le remède universel. Bornons nous donc à analyser ce concept en tant qu'instrument de la pédagogie moderne.

Dans toutes les réformes et tentatives de réforme de l'enseignement, le terme d'orientation est devenue une sorte de terme magique. En effet, cette orientation scolaire, basée sur l'observation systématique des élèves — il faudrait en somme toujours joindre les termes observation et orientation — est une des pièces maîtresses de ces réformes, car elle nous fait sortir de la conception statique de l'enseignement avec ses sections strictement séparées pour permettre une structure plus dynamique. Mais il ne faut pas attendre d'un seul élément d'une réforme la solution de toutes les difficultés pédagogiques et autres que rencontre l'école dans le monde actuel.

Elle est seulement un moyen d'action, mais un moyen très efficace. Cependant il faut avant tout qu'aussi bien dans la pratique pédagogique que dans l'opinion publique il y ait une attitude positive envers l'orientation scolaire. Celle-ci ne doit pas être considérée comme l'édition ultra-facile d'un examen, et un conseil d'orientation ne doit pas devenir synonyme d'échec. Ceci implique une bonne information des parents au sujet des buts et des méthodes de l'orientation scolaire. En effet, la phrase de cette mère, qui, craignant que son enfant ne soit retenu en fin d'année, s'écrie : « J'ai peur que mon fils ne soit orienté ! » démontre une incompréhension foncière de l'orientation scolaire. Ceci découle du fait que cette dernière travaille selon un principe non pas tout à fait nouveau, mais rarement pratiqué dans l'enseignement jusqu'à présent. On ne veut plus une politique de l'élimination qui consiste à sélectionner les élèves, les meilleurs aussi bien que les plus mauvais.

Cette politique a pour résultat que seuls les meilleurs élèves, une élite, sont vraiment bénéficiaires de l'enseignement. Or, il n'y a pas de doute qu'une telle politique est périmée et que les exigences de la vie moderne vont tout à fait dans la direction contraire : l'enseignement ouvert à tous.

Sans l'orientation scolaire, cette dernière phrase reste un slogan pur et simple. Elle est même fautive, car la réalité psychologique montre que l'intelligence, exprimée en quotient d'intelligence, est bien inégalement répartie sur terre. C'est la courbe de Gauss qui donne l'image de cette distribution allant de la débilité jusqu'au génie. L'enseignement ouvert à tous ne signifie donc nullement et ne peut pas signifier le même enseignement pour tous. Et à ce moment il faut que l'orientation intervienne pour dire à l'enfant et aux parents pour quel genre d'enseignement il vaut mieux opter. Naturellement, ce sont toujours les parents qui ont le dernier mot dans ce choix — et il y aura toujours des parents qui se soucieront davantage de leur situation sociale que du bien-être psychique de leurs enfants. Mais tous ceux qui sont en contact permanent avec les parents savent que le nombre de ceux qui viennent demander un conseil d'orientation pour leurs enfants, et qui acceptent ce conseil, est de plus en plus grand. Cela vient du fait qu'on ne dit plus : l'enfant n'est pas capable de poursuivre telles ou telles études, comme on le fait encore actuellement après que l'élève a échoué plusieurs fois dans les classes inférieures d'un genre d'enseignement, mais qu'on dit, au contraire, au début d'un engagement dans un cycle d'enseignement : cet enfant aura le plus de profit à faire telles ou telles études.

On pourra objecter qu'il est difficile de faire un pronostic valable à long terme sur les capacités, l'intelligence et l'évolution d'un enfant de 12 à 13 ans. En effet, les difficultés sont réelles, mais pas insurmontables. D'ailleurs n'est-ce pas que l'examen d'admission actuel, les compositions au cours d'une première année, où l'adaptation a peut-être été difficile, s'arrogent le droit de faire ce pronostic ? Et de plus ils le font dans un sens négatif, ils éliminent purement et simplement, sans donner d'autres indications. Alors il faut saluer la possibilité qu'offre l'orientation scolaire. D'abord, elle donne un conseil positif. Ensuite, elle ne se fait pas, comme les examens, à un moment déterminé de la vie d'un enfant, moment qui peut être influencé par de multiples facteurs. Il faut au contraire qu'elle soit continue et qu'elle embrasse une période aussi grande que possible de la vie de l'enfant. Nous revenons donc une fois de plus à la notion d'observation qui est essentielle à toute orientation.

Et une observation systématique n'a pas de sens si elle ne trouve une concrétisation sous forme écrite, c'est-à-dire généralement sous forme de dossier scolaire. D'aucuns pensent qu'un dossier scolaire n'est que paperasserie et que dans un établissement où il n'y a que quelque mille élèves il devient superflu. Or, le dossier scolaire sous une forme ou une autre, est une nécessité. Même en faisant abstraction de l'exigence de la méthode scientifique, qui veut que toute observation soit notée, il faut avouer que personne, même pas une équipe, n'est capable de suivre pendant une année seulement une trentaine d'élèves en relevant les signes les plus significatifs de leur évolution. Bien sûr, un conseil de classe, soucieux de sa responsabilité, pourra à la fin de l'année donner un jugement valable sur la majorité des élèves de cette classe. L'année prochaine, le nouveau conseil de classe ne profitera plus de ces expériences, car elles ne sont notées nulle part. Il doit donc repartir à zéro. Il arrive aussi souvent que les jugements sur un élève diffèrent beaucoup ou qu'on admet un élève au dernier moment pour lui donner une chance : la nouvelle équipe de professeurs, si toutefois il y a équipe, ne connaît rien de cet élève et rien de cette intention du conseil de classe précédent. La chance qu'on a voulu donner à l'enfant devient ainsi tout à fait illusoire. Or, le principe pédagogique sous-jacent au concept d'orientation scolaire est celui d'aider un enfant pour qu'il puisse développer au maximum ses facultés et capacités. Et plus on a d'informations sur cet enfant, plus les chances de pouvoir l'aider efficacement sont grandes. Voilà pourquoi l'introduction d'un dossier scolaire est nécessaire dans toute pédagogie qui veut guider l'enfant vers sa vraie destination.

Il devient évident ainsi que l'orientation scolaire ne veut pas suppléer aux méthodes ni aux maîtres actuels. Elle n'entre pas comme un corps étranger dans l'enseignement, mais elle cherche à collaborer avec lui à tous les degrés, en lui donnant la possibilité de se réaliser complètement. Elle a, en effet, pour tâche de diriger les enfants vers les enseignements qui lui profiteront le plus. Elle joue ainsi un rôle régulateur dans la vie économique du pays, aussi bien qu'un rôle de conseiller et d'aide pour les enfants tout comme pour les maîtres et les parents.

Carlo MEINTZ

Equal opportunity for all?

Am 7. November 1917 erhielt Lenin im Smolnypalast verschiedene telephonische Mitteilungen, die Kerenskij-Regierung sei gestürzt. Als das letzte Klingelzeichen verstummt war, legte er den Hörer nieder, griff sich mit der Hand an die Stirn und sagte zu Trotzki auf deutsch: « Es schwindelt. »

Der Hinweis auf die stürmisch wachsende Beschleunigung der geschichtlichen Entwicklung ist inzwischen zum Gemeinplatz des kulturkritischen Essays herabgesunken. Wenn Jakob Burckhardt einmal Krise und Beschleunigung als « Zwillingsphänomen » der Geschichte zu erkennen glaubt, so dürfte eine solche Einsicht wohl ihre letzte Bestätigung in der umsturzträchtigen Situation dieses Jahrhunderts finden.

Auch die Schule wird hineingeworfen in die respektlose Öffentlichkeit demokratischer Diskussionen. Einerseits eng mit dem humanistischen Bildungsideal des 19. Jahrhunderts verflochten, andererseits der wirtschaftlichen Dialektik sich erst zögernd öffnend, reißt an ihr das *soziale Spannungsfeld* des modernen Industriestaates.

Der Einzelne verlangt sein Teil an Mitspracherecht und Bildung, und manchmal bereits so, wie er im wirtschaftlichen Bereich eine Lohnerhöhung erkämpft. Die Schule schafft « Sozialprestige ». Schelsky nennt sie daher eine « Zuteilungsapparatur für Lebenschancen », und, vielfach ungeprüft, droht seine Feststellung zum Schlagwort zu werden. Obwohl aber damit der Schule wohl etwas zuviel Ehre widerfährt (denn wer wagt es schon, gerade in der schulischen Leistung seinen gesellschaftlichen Rang oder gar sein Glück zu begründen?), verweist sie doch auf eine allgemeine Wandlung im soziologischen Denken unserer Zeit, die das Bildungswesen in neuen Funktionen und pragmatischen Zielsetzungen erfassen möchte.

Die Schule hat noch ein festgefügtes Wertsystem, erhebt und scheidet aus, macht geistige Grenzen sichtbar, die eine nivellierende Gesellschaftsordnung nur ungern anerkennt. Mehr denn je sollen die Bildungsräume für alle dasein: die *Demokratisierung des Unterrichts* ist ein wesentliches Requisite des fortschrittlichen Parteiprogramms. Die *Heranbildung einer Elite* (wirkt das Wort heute nicht bereits anstößig?), die Auslese und ihre Modalitäten rücken dagegen verschämt auf den

zweiten Platz. Der Ansturm der Lernenden auf Lyzeen und Universitäten, der « Massenbetrieb », führt zu bitteren und begründeten Klagen über mittelmäßige oder katastrophale Leistungen. Die unbekümmert erhobene Forderung nach gleichen Chancen für alle wird nicht immer den Besten gerecht. Technik und Wirtschaft ihrerseits bitten nachdrücklichst um Gehör, und so steht nach Hellmut Becker, dem Vorsitzenden des deutschen Volkshochschul-Verbandes, « die Freie Welt heute — wie bei der Veröffentlichung des Kommunistischen Manifestes — vor der Frage, wie sie das moderne Problem der Quantität und Schnelligkeit lösen soll, ohne die persönliche Qualität des Einzelnen zu zerstören. »

Auch das vorliegende Gesetzesprojekt stellt die Schule vor die doppelte Aufgabe, die Forderungen des Individuums wie der Gemeinschaft auf *Qualität und Quantität* abzustimmen.

Im folgenden sollen nun kurz die Bemühungen um Auslese und Demokratisierung untersucht werden, so wie die Schulreform sie an einem Wendepunkt im Bildungsgang des jungen Menschen zu verwirklichen trachtet, dann nämlich, wenn er die Primärschule verläßt.

* * *

An die Stelle der langsam verlöschenden Oberprimärschule tritt nun die zu gründende, aber bewußt über ihre Vorgängerin hinausgreifende *Mittelschule*.

Mehr als die Hälfte der in unseren Knabenlyzeen aufgenommenen Schüler verlassen diese noch vor der Tertia, entweder weil sie mangelhaft begabt sind, oder weil « sie nicht das Bedürfnis haben, über die Quarta hinaus in diesem neuen Schultyp zu verbleiben ». In der Lateinabteilung bestehen nur etwa 48%, in der modernen Sektion gar nur 37% der Schüler das Abitur, und so scheinen die statistischen Unterlagen « eindringlich » eine Verwirklichung dieses neuen Schultyps zu fordern. (Vgl. Courier de l'Education Nationale, April 1960.)

Praktischer ausgerichtet, bescheidener in ihren Ansprüchen, regional verteilt, soll also die vierjährige Mittelschule die überfüllten Lyzeen entlasten, ihnen einen Großteil der Schüler abnehmen, die für den höheren Unterricht nach Leistung und Zielsetzung wohl einen hemmenden Ballast darstellen. Die Auslesefunktion wird ergänzt durch die demokratische Absicht, weitere Kreise für eine ihnen gemäße Bildung zu gewinnen.

Dieses Ziel aber kann nur erreicht werden, wenn die Öffentlichkeit in der neuen Einrichtung einen vollwertigen

Schultyp erblickt, der einen breiten Weg ins Berufsleben ebnet oder aber die Tür für weitere Studien offenhält. Gilt er dagegen als klägliche Ausweichmöglichkeit für versagende Lyzeumschüler, so wird die Mittelschule nichts anderes sein als ein Homunculus der pädagogischen Retorte, dem wirkliches Leben einzuhauchen ein hoffnungsloses Unterfangen bleibt.

Diese Gefahr besteht mehr denn je, wenn die zukünftige Septima, zum « *tronc commun* » zusammengefaßt, auf Grund eines um Latein und Englisch gekürzten Programms die Auslese, die « *prospection des talents* », erreichen soll. Denn welche Eltern werden nun der Versuchung widerstehen können, auch ihre weniger begabten Kinder ins Lyzeum zu schicken, zumal ja die Anforderungen der Septima und der Sexta eine wesentliche Erleichterung erfahren, und zumal Förderung und Lenkung offizielles Ziel der Unterstufe ist ?

Die Mittelschule aber baut nicht auf diesem « *cycle d'orientation* » auf, im Gegenteil, wir verweigern ihr den Rang einer Art « *section sans troisième langue* » (Vgl. *Journal des Professeurs* Nr. 44, 1959), drücken sie vielmehr zu einem fragwürdigen Notbehelf herab, dem das verlockende Prestige abgeht : sie hat wohl unter diesen Umständen und in der geplanten Form ihre Daseinsberechtigung verloren.

* * *

Werden wir aber um solchen Preis der Heranbildung einer Elite und gleichzeitig der Demokratisierung des Unterrichts gerecht ?

Wer je mit unteren Klassen betraut war, weiß um die Unterschiede in Leistung und Begabung, die, bis auf anerkanntswerte Ausnahmen, die moderne Abteilung von der klassischen scheiden. Hatte bisher immerhin diese Trennung eine gewisse Einheitlichkeit innerhalb der einzelnen Klassen erreicht, das *Intelligenzgefälle* auf ein Mindestmaß herabgedrückt, so werden nunmehr die heterogenen Begabungen mehr denn je den geforderten individuellen Unterricht fragwürdig erscheinen lassen.

Die Kürzung und Nivellierung des Programms wird niemand anders zu bezahlen haben als die zahlreichen Begabten, die durchaus fähig sind oder wären, ihr Studienziel zu erreichen. Die Vergangenheit hat es bewiesen, und die Demokratie sollte uns auch nicht daran hindern, vor solchen Erscheinungen wie Faulheit, mangelnde Ausdauer, charakterliche Schwäche den Kopf in den Sand zu stecken und das schulische Versagen

etwa mit einer mangelhaften psychologischen Orientierung zu beschönigen.

Unsere *Primärschule* dürfte zumindest ein solches Niveau erreicht haben, daß sie nach 6 Jahren die geistigen Voraussetzungen schafft, um einer ganzen Anzahl Kindern von 12 oder 13 Jahren das Erlernen einer Fremdsprache nach Wahl zu ermöglichen. Sollte dies nicht mehr der Fall sein, dann wäre hier der Hebel anzusetzen, hier die Leistung anzupassen, und nicht dort die Anforderungen herabzudrücken.

Ist es uns auch wirklich um Auslese zu tun, dann sollten wir endlich das *Aufnahmeexamen* in deren Dienst stellen. Eine verständige Erhöhung der Anforderungen müßte die Prüfungen zu einem kleinen Wettbewerb machen, der wertvolle Hinweise oder pädagogische Empfehlungen für die Eingliederung des Schülers in einen Studienzweig des Lyzeums liefern dürfte. Dabei könnte sogar die untere Leistungsgrenze so gezogen werden, daß unsern Lyzeen etwa die gleiche Anzahl von Bewerbern zugeführt würden, wie dies heute der Fall ist.

Allerdings dürfen wir in diesem Zusammenhang die *soziale Schichtung unserer Schulbevölkerung* keineswegs außer acht lassen. Die Chroniken der Lyzeen verzeichnen für das Jahr 1960/61, bei einer Gesamtzahl von 4901 Schülern, nur 801 Arbeiter und 273 Bauernkinder. Diesen 22,8% stehen 2285 oder 46,6% Studierende aus Beamten- und Angestelltenkreisen gegenüber. Niemand wird wohl leugnen, daß dieses Verhältnis beunruhigend und beschämend ist: es aber hauptsächlich auf eine mangelhafte interne Schulauslese zurückzuführen, wäre wohl ebenso verfehlt, wie in unsern Lyzeen ein an sich bauern- und arbeiterfeinliches Unterrichtssystem anprangern zu wollen. Selbst die materiellen Gegebenheiten spielen hier wohl nur eine nebensächliche Rolle, verflachen doch gerade in unserer Zeit die Einkommen von Arbeitern und Beamten immer mehr. Umso höher mag das Opfer der kleinen Angestellten eingeschätzt werden, die trotz aller Widerwärtigkeiten ihren Kindern ein höheres Studium ermöglichen. Psychologische Hemmungen, eine *verschiedenartige Lebenseinstellung* halten andererseits viele Arbeiter und Bauern vom höheren Unterricht fern.

Vergessen wir weiter auch nicht den *Einfluß des Milieus* auf die Weckung der Begabungen! So meint etwa der Kieler Ordinarius für Pädagogik Prof. Blattner: « In Familien höherer Geisteskultur werden Begabungen früh angesprochen, ohne pädagogische Absicht, im einfachen Miteinanderleben und im Zuhören, Zusehen. Darum ist die sprachliche und damit die

gesamtgeistige Kultur der Kinder aus dieser Umgebung der eines Kindes aus geistig dürftiger Umgebung weit überlegen. »

Diese Unterschiede vertieft wohl unsere kulturelle « Doppelsprachigkeit », die in dieser Sicht eine geistige oder seelische Belastung bedeutet.

Der Weckung und Erfassung solcher der Verkümmernung ausgesetzten Talente kann sich weder die Primärschule noch das Lyzeum entziehen. Hier fehlt es noch sehr an Einsicht und Planung. Die soziale Differenzierung aber mit Hilfe der geistigen Nivellierung aus dem Wege zu räumen scheint nun einmal zu den unausrottbaren Fiktionen unserer Zeit zu gehören. Die Realität der gesellschaftlichen Schichtung besteht nämlich selbst dort, wo sie, wie etwa in der Sowjetunion, einfach hinweggestritten wird. Der Nachweis der proletarischen Großmutter oder des aristokratischen Vaters kann ebensowenig zum höheren Studium berechtigen wie die beharrliche Berufung auf das Prinzip : Gleiche Chancen für alle ! das man eben dadurch ad absurdum führt, daß man sich verzweifelt und bis zuletzt hier festklammern will. Oder sind wir wirklich bereit, zur obligatorischen staatlichen Internatserziehung überzugehen ?

Die *Auflockerung unseres höheren Schulwesens*, so zwar, daß es dem praktischen wie dem theoretischen Begabungsfächer gerecht wird, erleichterte Übergänge von einem Schultyp zum andern, die Aufwertung des wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts, die Öffnung breiter Zugangswege zur Universität sind unter den vorgesehenen Maßnahmen wohl am geeignetsten, dem gesellschaftlichen Vorurteil allmählich den Garaus zu machen und das « Sozialprestige » in vernünftige Bahnen zu lenken. Abschaffung des Minervals, Studienbörsen und psychologische Förderung dürften diese Bemühungen unterstützen. —

Die *Alternative* in unserm konkreten Fall ist daher eindeutig :

Entweder wir öffnen unsere Lyzeen noch weiter, etwa im Sinne der möglichst alle erfassenden amerikanischen High school, versuchen von hier aus, die Begabungen zu lenken und machen insbesondere die Unterstufe als Fortsetzung der Volksschule zu einem Tiegel, der die geistigen Unterschiede zwischen den einzelnen Gesellschaftsschichten hinwegschmelzen soll, dann aber ist die Mittelschule in der vorgesehenen Form als Paralleleinrichtung ein gebrechliches und höchst überflüssiges Gebilde ;

oder wir erwarten vom klassisch-europäischen Dreigespann, wie es technischer Unterricht, Mittelschule und Lyzeum

darstellen, Demokratisierung und Auslese, dann ist es unnütz, *alle* Septimaner ein ganzes Jahr lang in die Einheitsklasse des « *tronc commun* » hineinzwängen zu wollen. In diesem Falle findet das demokratische Prinzip : Jede Begabung an ihren Platz! oder: *Equal opportunity for all!* seine Erfüllung in der geistigen Differenzierung und Spezialisierung, die eindeutig vor die soziologische Funktion der Eingliederung rückt.

* * *

Wenn nun die zukünftige Schulreform, trotz hervorragender Ansätze, solche Realitäten verkennt, so dürfte dies auf mancherlei Ursachen zurückzuführen sein. Dem Unterzeichneten will vor allem scheinen, daß Fiktion und Widerspruch des Gesetzesprojektes ihren Ursprung in der labilen geistigen Infrastruktur finden, die dem gefälligen Kompromiß eher zu-neigt als der nüchternen, sachlichen Einsicht. Die angeforderten Gutachten sind ein notwendiger und wertvoller Beitrag, aber die Schulerfahrung, die sich hier äußert, muß durch eine *systematischere wissenschaftliche Vorarbeit* ergänzt werden. Unsere kulturelle Zwischenlage, eine sich krisenhaft verändernde Weltlage, die technischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten verlangen gebieterisch die Forschung, auch im Bereiche der Bildungspolitik. Die soziologischen, statistischen und pädagogischen Unterlagen aber scheinen ungenügend, um das Verhältnis von Allgemeinbildung, Spezialisierung und Auslese so zu lösen, daß die Zukunft uns vor unangenehmen Überraschungen und Fehlinvestitionen bewahrt. Solange unser Staat aber nicht das nötige Geld für eine wissenschaftliche Arbeit, selbst in bescheidenem Rahmen, freimacht, sollten wir nicht allzusehr über die Konzeptionslosigkeit der Politiker jammern. Denn die politische Entscheidung setzt heute die wissenschaftliche Unterlage voraus. Die Beschleunigung der Geschichte könnte uns allerdings zu ihren ernüchterten Opfern machen.

Camille THILL

Court plaidoyer pour une idée

« Mais qui se pose aujourd'hui le problème de l'éducation ? On ne la distingue pas de l'instruction, qui va toute entière dans le sens de ce qu'exige la maîtrise d'une technique. Quant à former un esprit et un caractère, ce souci n'est même plus concevable. »

Dans l'article où François Mauriac exprime ce verdict — paralysant pour l'éducateur qui lui ajouterait foi — il appelle notre génération celle de Tintin. L'époque nous parle par l'image plus que par la parole. Au lieu d'être stimulé, notre esprit sombre dans la paresse sous l'influence d'une imagination devenue passive, inactive.

Mauriac met le doigt sur un danger souvent relevé, et qui ne devient danger réel, agissant, que là où l'image incarne un slogan politique, là où elle est consciemment employée pour diriger secrètement l'âme vers l'adoration de quelque idole politique.

Cette réflexion est loin d'être suffisante pour définir le mal dont souffre l'enseignement à notre époque, mais elle décrit le terrain qui est propice à l'implantation de maladies graves.

L'élève intéressé qui lit les œuvres, romans, poèmes, essais d'analyse psychologique ou sociale, des auteurs contemporains, emportera l'image d'un homme et d'une société en voie ou en état de désagrégation. Voyant, à son tour, les valeurs et les croyances lui glisser des mains, il sera fort tenté de vivre l'« idéal », si souvent incarné par le cinéma occidental et donc fortement virulent dans l'imagination de nos jeunes, de l'homme désabusé, résigné, indifférent à l'égard de ses devoirs de citoyen, s'il n'oppose pas à l'adulte, qu'il juge, une morgue cynique.

Cet « idéal » fut incarné magistralement par Belmondo dans « A Bout de Souffle ». Le héros de ce film, qui fait l'amour, vole et tue sans scrupules, paraît être un pur, parce qu'il vole et tue sans plaisir et sans demander des gages, parce qu'il refuse de se souiller en entrant dans des compromis avec une société qui, elle, justifie les crimes à grande échelle par des considérations morales. Ce pur finira martyr parce que, persuadé de la déchéance de la société qui le proscrit et le traque,

il ne peut rester pur et fidèle à lui-même qu'en mourant sans repentir.

Cet héroïsme, à rebours, disons, ne révèle sa signification que mesuré à celui du chevalier et même, dans une certaine mesure, du héros intellectuel de l'ère bourgeoise, que la société déléguait. L'énergie, de l'esprit, du cœur, ne se trouve plus canalisée, mais se retourne contre la société. Le Cid devenu anarchiste !

Mauriac a sans doute raison d'incriminer la tendance de l'enseignement actuel à instruire sans former. Un slogan souvent répété par nos philosophes de la civilisation veut que le progrès soit une arme à double tranchant : l'évolution allègre dans les domaines de la science et de la technique ne nous entraîne pas nécessairement vers un état de choses qui nous permettra de vivre mieux, plus heureux. Les pessimistes affirment que le progrès dans ces domaines-là contrarie plutôt la culture, la formation d'un homme éclairé et pacifique, et ils tremblent devant le danger que les espoirs utopiques et matérialistes puissent ensevelir le souci et le sens des véritables valeurs culturelles.

Pour faire sortir à la fois l'homme et la civilisation de leur impasse, on prône, de nos jours, la formation de l'Européen. Pierre Frieden a, chez nous, esquissé l'idéal de cet homme nouveau, et souligné la tâche importante qui incombe à l'école. L'idée exigerait une éducation civique active et d'un genre nouveau. Elle devrait implanter dans les jeunes de tous les pays des vertus leur permettant de vaincre les préjugés nationaux, religieux, raciaux et autres dont l'étude du passé et les influences du présent continuent à les nourrir. Quelle conjuration de l'enseignement cela demanderait contre les idéologies étroites, les nationalismes mal éteints, les querelles religieuses guère moins dangereuses parce que moins visibles ! D'autant que, les pays anglo-saxons étant exceptés, l'éducation civique n'a même pas pu être amorcée sur le plan national.

Notre école n'apprend aux jeunes ce qu'est l'esprit communautaire, l'esprit de justice, que d'une façon platonique, c'est-à-dire par les idées déposées dans les exemples historiques. Le futur citoyen ne les vit pas activement dans une société. Si Montesquieu a raison de dire que « La vertu politique est un renoncement à soi-même, qui est toujours une chose très pénible », on ne voit pas comment les jeunes pourraient acquérir cette vertu sinon par la pratique active dans le cadre de l'enseignement. Il va sans dire que le moindre pas dans le sens de la réalisation d'un tel idéal demanderait une rénovation inté-

rieure et organique de l'éducation. Car l'erreur serait grande de croire que les partis politiques réalisent l'éducation civique. Chaque parti politique a son idée de la façon dont il faut réaliser le meilleur Etat. Mais justement ces idées sont en lutte. Des formes différentes de civilisations se trouvent préfigurées dans chaque conception de la structure de l'Etat.

Or, il faut l'éducation qui intéresse à l'organisation de toute la société, et non d'une partie, d'une classe.

Les idées politiques des partis sont souvent liées à des résidus de conceptions nationalistes, racistes ou religieuses. Tel parti prolonge tel mythe néfaste né dans un siècle passé. Voilà des entraves à l'objectivité qui peut seule assurer l'universalité de la pensée et du cœur.

Avant que tel parti politique invite nos jeunes à l'engagement, il faut que l'école leur ait donné la sénérité du jugement qui les préservera du fanatisme.

Il faut remarquer encore que l'éducation civique n'est pas identique à l'éducation politique. Elle ne se réduit surtout pas à du savoir. Les qualités à obtenir, le courage moral, la bienveillance dans le renoncement à soi, ne sont pas le fruit de l'information sur des « questions politiques ». « Amour de la vérité, sincérité, dévouement, courage, générosité, écrit Pierre Frieden, tout cela n'est pas le fait d'exposés théoriques, mais de démarches fréquentes et modestes. »

Ces vertus — l'exemple de l'Angleterre est là pour le prouver — l'école peut les cultiver en offrant la possibilité du travail en commun, où l'élève trouve l'occasion d'être responsable, de se gouverner lui-même.

L'école ne peut être une préparation à la vie en société si sa propre organisation ne présente pas les conditions typiques de la vie en société. Il serait oisif de rappeler ici les détails de cette forme d'enseignement. Ils se sont trouvés exprimés maintes fois dans le Journal des Professeurs même.

Nic. KLECKER

Pour la gratuité

Selon un récent « Courrier de l'Éducation Nationale », 15,47% seulement des élèves fréquentant les classes terminales de nos lycées l'année passée furent enfants d'ouvriers. Ce pourcentage fut de 7,94 aux Cours Supérieurs, et de 4,28 aux universités si l'on admet que tous les enfants issus de la classe ouvrière ont obtenu des subsides remboursables (que l'on persiste chastement à appeler « prêts d'honneur », quoique l'huissier vienne sommer ceux qui tardent à s'acquitter de leurs dettes).

60 sur 1400: la proportion est effrayante.

Il est évident que la volonté d'ascension culturelle est traditionnellement plus forte dans les milieux de fonctionnaires ou d'employés que dans la classe ouvrière. Mais que la différence puisse se chiffrer, pour les bacheliers, à 32,87% et pour les universitaires à presque 40%, cela ne saurait s'expliquer exclusivement par des considérations historiques, morales, ou de psychologie sociale.

Le facteur financier joue sans aucun doute dans une très large mesure. Une année d'études coûtant au bas mot 50 000 à 60 000 francs, et le salaire moyen annuel d'un ouvrier luxembourgeois variant selon les secteurs de 80 000 à 120 000 francs, l'état n'accorde que des prêts dont le montant ne dépasse guère 18 000 francs par an: notre système facilite à certains le financement des études, mais ne l'assume jamais intégralement ou même seulement dans sa majeure partie.

Pour constater contradictoirement l'effet précis des difficultés matérielles, l'expérience-pilote de la commune de Dudelange, qui a introduit la gratuité totale de l'enseignement primaire étendue aux fournitures scolaires, qui subventionne largement les études secondaires de ses ressortissants et qui pense à leur faciliter, le moment venu, de même l'accès à l'université, sans aucune discrimination, sera certainement bien révélatrice d'ici quelques années. De toute façon, les expériences faites dans les pays scandinaves ou en Angleterre permettent d'ores et déjà de dire que, les conditions matérielles étant favorables, la volonté d'ascension culturelle de la classe

ouvrière est au moins aussi dynamique que celle des autres milieux sociaux.

Ceci dit, revenons à notre point de départ: si une classe sociale qui fournit deux tiers de la population travaillante du pays n'est représentée qu'à 4% dans la population universitaire, et par conséquent de même dans la future élite dirigeante, administrative et économique, faut-il alors souligner encore que par cette disproportion l'équilibre démocratique d'une nation civilisée et hautement industrialisée est dangereusement faussé au profit d'une minorité de privilégiés? Faut-il rappeler de même que la plus élémentaire justice sociale n'est plus respectée: celle qui exige qu'au départ des chances égales soient reconnues et garanties à tous sans distinction d'origine ou de naissance?

Bien des considérations parlent encore en faveur de la gratuité de l'enseignement à tous les échelons des études, des considérations moins théoriques, capables peut-être de toucher ceux-là même qui peuvent garder toute leur souriante bonne conscience en face de l'injustice sociale existante, et qui y trouvent d'excellentes raisons de se réjouir — pour autant du moins que le bien du pays les préoccupe.

Bornons-nous, dans le cadre de ce petit plaidoyer, à ne mentionner que deux de ces raisons directes.

Il faut d'abord relever la très grave pénurie de cadres dont le Luxembourg souffre : les experts tant locaux qu'européens ne cessent de la mettre en évidence. Faute de former dans les plus brefs délais un grand nombre de spécialistes hautement qualifiés, notre pays sera d'ici dix ans la première victime de la sur-emploi européen. Aujourd'hui déjà, plus de 18% de la main d'œuvre sidérurgique sont d'origine étrangère, et dans l'artisanat les ouvriers qualifiés autant que les artisans dépendants grand-ducaux sont nettement minoritaires. Or, cette régression continuera et prendra des proportions bien plus alarmantes encore avec les progrès faits à Bruxelles dans la question de la libre circulation des travailleurs, du droit d'établissement et de la libre prestation des services, qui seront étendus aux professions libérales et similaires, ainsi qu'avec l'égalisation et l'harmonisation des diplômes. Les délais sont fixés: il est vrai, la plupart du temps dans des directives et dans des projets que les autorités compétentes ne tiennent guère à révéler au public luxembourgeois — sans doute pour ne pas déclencher de panique dans les milieux concernés!

Si l'on veut renverser cette régression, il faudra d'une part réformer, avant tout, les enseignements technique, artisanal et

professionnel, qui ne forment pas assez de cadres, et qui dispensent un enseignement dont la qualité et l'efficacité ne correspondent plus aux besoins du pays. — D'autre part, il faudra faire de très larges efforts d'équipement, d'orientation et d'information. — Enfin, et ce me semble le point à la fois le plus important et le plus facilement réalisable, il faudra prendre des mesures financières telles que tous les milieux et toutes les couches sociales soient dans la possibilité matérielle de participer au même titre à l'exploitation rationnelle de notre patrimoine par une délégation des meilleurs d'entre leurs enfants.

L'intérêt national exige impérieusement une politique d'investissements humains, politique qui a été, jusqu'ici, négligée d'une façon désastreuse.

Une seconde raison d'introduire la gratuité de l'enseignement s'impose plus particulièrement parmi toutes les autres. Qu'on le veuille ou non, notre démocratie perd chaque jour un peu plus de son sens primitif: la représentation populaire, qui s'exprime chez nous dans la volonté du parlement ou devrait au moins toujours le faire, est de plus en plus évincée des grandes décisions politiques: celles-ci se prennent aujourd'hui autour de certaines tables rondes auxquelles la majorité démocratique n'est point représentée et par lesquelles les intérêts nationaux ne sont pas toujours pris en considération en tant que tels. Le centre du véritable pouvoir politique s'est incontestablement déplacé du parlement vers l'industrie et la grande finance. Or, pour qui connaît les objectifs profonds des grands conflits sociaux qui viennent d'ébranler la France, l'Italie et l'Allemagne, il appert clairement que les travailleurs ne toléreront plus cette exclusivité « capitaliste » des grandes décisions. Chez nous aussi, la création des conseils mixtes d'entreprise se fera, et ce n'est plus qu'une question de temps que le Conseil Economique et Social ne commence ses travaux.

Faudra-t-il, dans ces conditions, laisser s'imposer comme inévitable l'alternative suivante, que d'aucuns recherchent pour mieux conserver leurs privilèges: dictature des experts ou démagogie de l'ignorance? Ne vaudra-t-il pas mieux, dans l'intérêt national, substituer à ce choix néfaste la démocratie du savoir?

En d'autres termes, puisque la démocratie économique, avec la participation des travailleurs à la gestion des affaires et par là directement à la politique du pays, sera un fait demain ou après-demain, et puisqu'elle se chargera de suppléer au vide politique créé par l'abdication du parlementarisme, ne

faudra-t-il pas, par le truchement d'une véritable et profonde démocratisation de l'enseignement, faire que ces nouveaux foyers de décisions que seront demain les conseils mixtes d'entreprise soient aussi bien équipés intellectuellement et moralement que possible? Seule une large promotion ouvrière pourra atteindre ce but!

Nous devons donc ouvrir les portes de nos écoles plus largement, rendre l'accès aux études plus facile et faire disparaître dans l'enseignement même la très grave part de discrimination qui lui reste inhérente: la gratuité de l'enseignement à tous les échelons est un des moyens les plus efficaces d'y aboutir.

Roger LINSTER



Non scholae sed vitae

En 1962, 95 bachelières et 329 bacheliers quittèrent notre enseignement secondaire. Comme les jeunes filles n'ont pas l'habitude d'indiquer leur carrière future, les considérations qui suivent concernent avant tout les jeunes gens. Sur un total de 329, 214 (56%) déclarèrent leur intention d'entreprendre des études universitaires, 56 (17%) sont entrés dans l'administration, 51 (15,5%) veulent se faire instituteurs, 6 (1,8%) se sentent la vocation d'officier, 2 n'avaient pas encore pris de décision au mois de juillet 1962. Les voilà partis, éparpillés, les uns au pays, les autres à l'étranger. Le regret que nous ressentons de ne plus voir les visages familiers s'accompagne, comme chaque année, de la question inquiétante: « Avons-nous donné le bagage nécessaire à ces jeunes gens? Pourront-ils faire leur chemin avec les connaissances acquises au lycée? » Poser cette question, c'est s'interroger sur le sens, le but de notre enseignement secondaire. Nul n'est prophète dans son pays! Passons donc la parole à ceux qui accueillent les bacheliers après leur départ du lycée, aux « clients », comme les appelle l'amiral américain Rickover, le père de la propulsion atomique.

Université

C'est vers la France, l'Allemagne et la Belgique que presque 80% de nos étudiants se tournent. Ils y suivent les mêmes cours que les ressortissants de ces pays et devraient, par conséquent, être préparés de la même façon. Est-ce le cas? En d'autres termes, nos voisins qu'exigent-ils de l'enseignement secondaire ?

France

M. Pierre Sudreau, le dynamique prédécesseur de M. Christian Fouchet à l'Education Nationale, a ainsi défini la mission de l'enseignement secondaire: « Nous devons avoir constamment à l'esprit que nous formons en ce moment les cadres de l'an 2000. Or, qui peut dire ce que sera le monde dans vingt ans? Ce que nous devons donner aux lycéens, c'est une culture générale, une polyvalence minimum, qui leur per-

mettent de s'adapter plus tard à toutes les évolutions. En faisant cela, nous serons sûrs de ne pas nous tromper. Une spécialisation trop poussée au moins pendant les études secondaires est une hérésie. Je trouve déjà absurde qu'on prétende orienter des enfants de 12 à 14 ans entre huit directions différentes. »

Cette conception reparaît dans les Instructions officielles françaises: « Ce qui distingue l'enseignement du second degré, ce sont moins les matières qu'on enseigne que l'esprit dans lequel on les enseigne et les fins qu'on poursuit en les enseignant.

Il s'agit d'apprendre aux élèves à savoir démêler le vrai du faux, examiner toutes les choses en les rapportant à leurs principes, observer, mesurer, critiquer leur propres observations, embrasser une question complexe dans son ensemble et l'analyser dans ses détails, exposer clairement, méthodiquement, objectivement une affaire, lire une pièce (lettre, document, rapport) en en saisissant exactement la signification, la portée, la valeur, le ton, exprimer par la parole et la plume tout ce qu'ils auront à dire, connaître les hommes et les peuples, parce que, dans le maniement des affaires publiques et privées, les erreurs de psychologie sont plus fréquentes, plus désastreuses et plus difficilement réparables que les fautes de technique, respecter les valeurs spirituelles, conserver le goût des choses de l'esprit, car un homme vraiment homme ne se laisse pas envahir par son métier: il le fait en conscience et l'aime, mais le dépasse et le domine.

Les maîtres ne se proposent pas de former des esprits sans lacunes (le « Mut zur Lücke » des Allemands), mais des esprits sans fêlures; ils permettent donc à leurs élèves d'ignorer beaucoup de choses, à condition qu'ils en sachent assez pour comprendre et pour juger. Ils apprennent à leurs élèves — c'est du moins leur plus haute ambition — à se former eux-mêmes leurs idées. »

A propos des textes cités, certains praticiens se feront forts de remarquer que les théoriciens des ministères ont beau jeu, mais que la vie moderne exige une spécialisation déjà poussée au lycée. Manière de voir qui est loin d'être partagée par tous les dirigeants industriels, notamment par M. Toinet, président de la Société de chimie industrielle de France, déclarant à la Société royale belge des ingénieurs et industriels: « L'aptitude à concevoir et à manier les concepts abstraits est devenue une condition tellement essentielle qu'il n'importe guère que la formation ait été littéraire ou scientifique, la seule chose qui compte est la culture générale. »

Le fameux rapport Armand-Rueff, qui doit aider à préparer l'avenir de la France, abonde dans le même sens: «Large priorité aux connaissances générales en prévision des adaptations et des reconversions que l'accélération du progrès rendra de plus en plus fréquentes et nécessaires. Faire partout une place à la formation humaine (notions économiques et sociales, pratique des moyens d'expression). »

Voilà que nous rejoignons les idées de M. Sudreau par lesquelles nous avons commencé cet exposé de la situation en France.

R é p u b l i q u e F é d é r a l e

Comme nos voisins de l'est n'ont pas de Ministère de l'Education Fédérale, la province culturelle étant administrée par les « Länder », nous ne pouvons pas nous référer à des instructions officielles s'appliquant à l'ensemble du pays. Cependant, il existe une autorité supérieure instituée par le « Bund » et les « Länder », le « Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen ». Ce comité de 19 membres, professeurs d'université et de lycée, hommes de science, hauts fonctionnaires, représentants de parents, a rédigé un rapport, le « Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens ». La conception fondamentale ne diffère pas de celle préconisée en France. Voici la conclusion des experts allemands: « Die höhere Schule bleibt auf allen Zweigen eine Schule der allgemeinen Bildung in dem Sinne, daß sie nicht der Berufsvorbereitung dient, sondern eine grundlegende Bildung geben will, die später in allen Berufen und Lebenslagen das geistige Dasein des Menschen zu tragen vermag. » Une mise en garde contre la spécialisation prématurée a également été formulée par les recteurs des universités, réunis au moins de juillet 1961 : « Die Universitäten warnen jedenfalls vor einer Spezialisierung. Nach wie vor werden auch Bestrebungen bekannt, das humanistische Gymnasium zu verdrängen, das jedoch wesentliche Grundlagen für ein Universitätsstudium vermittelt. »

Ayant, pour la France, cité le témoignage d'un homme de la pratique, faisons de même à ce point de la discussion. Il y a 6 ans, des industriels, soucieux de l'avenir de leur pays, ont examiné la situation de l'enseignement allemand et élaboré des propositions de réforme: « Spezialausbildungen für spätere Arbeit in Industrie und Wirtschaft sollen nicht in den allgemeinen Bildungsstätten verstärkt werden. Spezialist wird man später. Wirtschaft und Gesellschaft von heute brauchen bewegliche

und umsichtige junge Menschen, die nicht mit stofflichem Ballast überladen, sondern deren Gemeinsinn, Aufnahme- und Denkvermögen geweckt sind. »

Belgique

Avertissement semblable, tendance identique à celle que nous découvrons en France et en Allemagne. Dans un discours s'adressant à des chefs d'établissements d'enseignement secondaire, M. Leroy, recteur de l'U. L. B., déclare: « La valeur de l'enseignement universitaire dépend pour une bonne part de la formation que l'enseignement moyen donne à ses étudiants. Il faut montrer aux adolescents l'importance de la méthode et affiner leur raisonnement. Une erreur consisterait à gonfler sans cesse les programmes. Nous préférons recevoir des étudiants peu érudits, mais capables de s'adapter à la recherche scientifique. » Le même souci guide le Conseil national de la politique scientifique dont le président, M. Lucien Massart, affirme: « Je ne suis pas d'avis qu'il faille faire de l'enseignement moyen, dans le domaine scientifique, une petite université. On n'a que trop tendance à noyer les élèves sous le détail et on oublie de faire la synthèse. — Que doit apporter l'enseignement? De la connaissance tout d'abord. Il doit apprendre à observer et à communiquer oralement et par écrit les connaissances acquises. Il doit encourager l'imagination créatrice, permettre de distinguer les analogies et de faire la synthèse. L'enseignement doit former des personnalités. Il doit les rendre curieuses, c'est-à-dire désireuses d'apprendre. »

Armée

Chaque année, des bacheliers de chez nous fréquentent l'Ecole Royale Militaire de Bruxelles. Pour obtenir des renseignements à leur sujet, nous avons eu un entretien avec le major Pierre Dauffenbach, ancien de l'Ecole Militaire où il a également passé quelque temps comme répétiteur. Avant de partir pour Bruxelles, le candidat-officier doit être reçu à un examen d'admission qui se tient à Luxembourg et porte sur les mathématiques, branche fondamentale pour les études ultérieures. D'après les candidats, que le major Dauffenbach a bien voulu interroger, le programme ne présente pas trop d'obstacles pour les Luxembourgeois. Citons: « Je souligne d'emblée que les difficultés rencontrées par nous à l'ERM de Bruxelles ne relèvent pas ou très peu du domaine des matières et branches enseignées ». Où se situent-elles alors? Les rapports sont unanimes dans deux critiques:

- 1) L'élève luxembourgeois n'a pas la pratique de l'exposé oral. A l'Ecole Militaire, la plupart des examens et interrogations sont oraux tandis que chez nous les examens, parfois même les oraux!, se font par écrit.
- 2) Notre enseignement ne guide pas assez l'élève dans sa préparation, omet de lui donner une méthode de travail, de lui montrer comment aborder un problème, en reconnaître les difficultés et les résoudre. « A l'ERM, les heures d'études étant limitées, il nous était impossible de traiter à fond toutes les matières. Ceci était dû à un manque de méthode de notre part. »

Après un début parfois très dur, les candidats luxembourgeois s'adaptent bien à la nouvelle vie; les résultats excellents de beaucoup d'entre eux le prouvent.

Institut Pédagogique

M. Gaston Schaber, directeur de l'Institut Pédagogique, juge favorablement les connaissances que les futurs instituteurs apportent du lycée. Il aimerait pourtant faire deux remarques. La première concerne les langues : un certain nombre de stagiaires, surtout en provenance de la section industrielle, ne sont pas très forts en français et en allemand. Mais, ajoute M. Schaber, cela ne peut guère surprendre vu que la section en question met l'accent sur les mathématiques et les sciences, au détriment d'une étude approfondie des langues. La deuxième remarque se rapporte aux sciences naturelles. Dans la section classique, seuls les élèves de la sous-section C ont encore un cours de sciences naturelles en I^{re}, la section moderne a abandonné cette branche après la III^e. Est-il étonnant dès lors que beaucoup de stagiaires aient oublié les données fondamentales de la biologie qu'ils devraient posséder pour pouvoir suivre en psychologie, éducation physique et hygiène? La continuation du cours de sciences naturelles jusque dans les classes terminales serait donc bien accueillie par l'Institut Pédagogique.

Administration

En 1962, 56 bacheliers se sont engagés dans l'administration. Désireux de savoir si leur formation est adéquate, nous avons parlé aux chefs du personnel de deux grandes entreprises, l'Etat et l'ARBED.

L' E t a t

M. Jean-Pierre Lenners, conseiller de Gouvernement, a répondu que la préparation des jeunes gens est satisfaisante.

Suivant la section qu'ils ont fréquentée, ils se voient affectés soit aux services de rédaction soit aux services techniques (statistique ou comptabilité); la plupart fournissent un travail sérieux ne donnant lieu à aucune plainte de la part des chefs.

L'industrie privée

Les déclarations que nous a faites M. Marcel Wagner, chef du personnel de l'ARBED, s'appliquent sans doute à l'ensemble de l'industrie privée. En général, le niveau des connaissances est suffisamment élevé. Une première réserve pourtant : le français des jeunes employés est souvent gauche, fait que M. Wagner attribue à l'emploi exagéré du thème qui contraint l'élève à rédiger un mot à mot laborieux. Passons aux mathématiques: ne faudrait-il pas aborder l'algèbre aussi rapidement que possible et traiter les problèmes ardues de l'arithmétique en I^{re}, dans un cours d'arithmétique raisonnée? M. Wagner parle évidemment un peu pro domo, l'examen d'admission à l'Arbed comporte une épreuve d'arithmétique et les employés en ont besoin plus tard, mais nous pouvons voir qu'en Belgique certaines classes terminales étudient cette branche. — L'absence de cours de sténographie et de dactylographie, du moins facultatifs, est déplorée. Ils ne profiteraient pas seulement aux futurs employés, mais également aux étudiants qui pourraient plus aisément prendre des notes à l'université.

Bon nombre des jeunes gens fraîchement engagés sont désorientés quand ils doivent s'attaquer seuls à un problème; le lycée ne leur a pas donné de méthode de travail, ils n'ont pas appris à apprendre avec système. Or, c'est là une des tâches les plus importantes de l'école et notre enseignement se doit d'essayer de combler cette lacune.

Enfin, une constatation intéressante de M. Wagner: les meilleurs éléments recrutés par l'Arbed sortent de la section gréco-latine, puis viennent ceux de la section latine, suivis par les bacheliers de la section moderne. Ces derniers, ne l'oublions pas, n'ont fait que 6 années d'études secondaires. Et pourtant, il y en a parmi eux qui, grâce à la carrière ouverte, avancent bien et parviennent même aux plus hauts échelons.

Conclusion

Aucun programme scolaire n'est fixé immuablement, toute méthode didactique peut être perfectionnée. L'enseignement secondaire luxembourgeois n'ignore pas ces vérités; nos professeurs n'ont pas attendu la grande réforme pour élaguer et moderniser. Les témoignages cités plus haut indiquent la voie;

dans quelle direction mène-t-elle? Essayons de dégager les recommandations essentielles:

- 1) L'enseignement secondaire doit donner une instruction solide tout en se gardant d'une spécialisation excessive. Si les pédagogues se mettent facilement d'accord sur le premier point, les difficultés surgissent quand il s'agit de définir le terme de spécialisation excessive. Où se situe l'excès, quel degré de spécialisation est indispensable? En s'inspirant de l'étranger, c'est là que nos bacheliers vont compléter leur formation, tout en tenant compte de notre particularité, les autorités responsables tâcheront de trouver un juste équilibre entre la culture générale et la spécialisation;
- 2) l'enseignement secondaire doit apprendre à penser, à juger objectivement et courageusement. Il est de la plus haute importance que les élèves sachent exposer leurs idées avec force et clarté, oralement et par écrit;
- 3) l'enseignement secondaire doit apprendre à apprendre, montrer aux élèves comment aborder un problème, leur donner une méthode de travail.

Un enseignement sérieux s'analyse constamment pour découvrir et éliminer ses imperfections; de temps à autre une réforme incisive s'impose. Tel est le cas à l'heure actuelle. Réformons hardiment, mais sauvégarçons le caractère propre de l'enseignement secondaire; rappelons-nous toujours qu'il n'est pas un enseignement professionnel.

Pierre GOEDERT

Notre formation: professionnelle ou universitaire?

L'étudiant luxembourgeois, inscrit à une faculté étrangère, était jusqu'à présent dans une situation embarrassante : poursuivant ses études universitaires dans le cadre d'un programme défini par les exigences d'une école supérieure, il devait se soumettre à des examens luxembourgeois conçus dans un esprit bien différent et servant des fins professionnelles plutôt que scientifiques. Nos examens nationaux, en effet, soumettent à l'épreuve un savoir encyclopédique sinon pratique, et l'admission conditionne l'accès aux carrières universitaires classiques. Quiconque chez nous désire pratiquer la médecine, ouvrir une pharmacie, se faire professeur ou avocat doit passer devant le jury luxembourgeois, composé essentiellement de praticiens, d'hommes de métier. Ces desseins pratiques ou même économiques exigent de nos étudiants un large savoir livresque mais qui est souvent contraire à l'esprit scientifique, à l'initiative personnelle et à la recherche de la vérité.

Car ce qu'ignore notre « collation des grades » c'est l'idée même de l'université, haut lieu de la culture générale, point de rencontre entre l'instruction et la recherche désintéressée. Or, vouloir faire des études supérieures un étroit chemin vers une profession déterminée, c'est dégrader l'université au niveau d'une école professionnelle, c'est tuer l'universalisme au profit de l'encyclopédisme. Surestimant jusqu'à présent les connaissances positives, nous sacrifions volontiers l'esprit de synthèse, la faculté d'abstraction et, parfois même, l'ouverture de l'esprit.

Ne nous plaignons pas trop de ce que tant de personnalités hautement douées et qualifiées se sont détournées de la mesquinerie nationale trop souvent revêche à un esprit large et généreux ! L'étroitesse de notre territoire et son manque de débouchés n'y est certainement pas pour rien, mais les limites spirituelles que nous avons fixées nous-mêmes portent préjudice à notre patrimoine intellectuel et à notre avenir culturel. Les avantages économiques d'une rémunération alléchante ne sauraient suppléer aux défauts d'une institution périmée.

Le projet de loi portant réforme de l'enseignement supérieur a donc bien raison de répondre aux impératifs de notre

situation culturelle comme aux exigences du cadre élargi que constitue une Europe de plus en plus sans frontières. Permettre à nos étudiants de passer leurs examens à l'étranger, c'est relever, en général, le niveau de nos études, c'est nous permettre de participer avec dignité à la vie intellectuelle et scientifique internationale.

Innovation donc bien heureuse que d'assimiler nos universitaires étroitement à la vie des facultés par la possibilité que leur offre l'avenir de préparer et d'obtenir leurs grades et titres aux écoles supérieures mêmes, mais que de précautions justifiées et aussi non justifiables !

On comprend la crainte du législateur qui redoute la facilité et la nonchalance avec laquelle certaines universités délivrent des certificats à des ressortissants étrangers, et l'on se soucie, avec raison, du niveau scientifique douteux que cache souvent un institut universitaire derrière un diplôme à la dénomination pompeuse.

Mais pourrions-nous jamais nous garantir contre de telles déficiences en soumettant ces diplômés à un examen probatoire supplémentaire ? Ne remplacerions-nous pas l'autorité universitaire par une compétence nationale de moindre envergure ?

Tout le monde sait que les hautes écoles techniques et commerciales sont de valeur inégale, mais personne n'a l'intention de citer certains architectes et ingénieurs devant un jury luxembourgeois. Que l'Etat établisse « une liste type des grades et titres reconnus comme équivalents aux grades et titres conférés » chez nous, surtout s'il songe au recrutement de ses fonctionnaires et employés, mais qu'il laisse la sélection s'opérer librement dans la plupart des autres domaines et secteurs en vertu des lois économiques de l'offre et de la demande ! L'œuvre jugera de la valeur réelle du diplôme.

Et pourquoi l'art. 59 du projet de loi exige-t-il du candidat aux examens étrangers, en dehors du certificat d'études secondaires, de passer un examen préliminaire luxembourgeois ? Si le diplôme de première œuvre, en principe, l'accès aux études supérieures, nous ne pouvons lui superposer une épreuve supplémentaire que sous peine de compromettre sa valeur intrinsèque. En outre, l'étudiant désireux de poursuivre des études universitaires complètes à l'étranger risque de devenir la victime d'une discrimination intolérable : en effet, celui qui opte pour l'ancien régime (qui, à côté, restera toujours en vigueur) n'a pas besoin de se soumettre à de telles épreuves. Les dispositions nouvelles ne porteront donc leurs fruits que si nous renonçons aux restrictions de l'article 59.

Une 3^e objection vise l'art. 60 conçu dans ces termes : « Les grades obtenus à l'étranger doivent en principe être ceux qui dans le pays qui les confèrent donnent droit à l'exercice de la profession. Un règlement d'administration établira une liste-type des grades et titres reconnus comme équivalents aux grades conférés par les jurys nationaux. » L'application de cet article à la médecine et à la pharmacie pourrait être justifiée : car nous ne voudrions guère accepter chez nous des praticiens qui n'ont pas les qualifications ou les titres requis en Europe ou en Amérique du Nord.

Mais que dire de notre propre métier, du professorat, susceptible de nous intéresser plus particulièrement ?

En France, parmi d'autres voies, c'est l'agrégation qui recrute des professeurs de l'enseignement secondaire ; en Allemagne, c'est l'examen d'Etat, le « Staatsexamen », qui « donne droit à l'exercice de la profession ». Or, le législateur ne saurait guère exiger du candidat au professorat de subir ces épreuves organisées par des Etats étrangers. Les conditions d'admission et d'études répondent à des besoins bien différents des nôtres.

Songe-t-on à la licence ? Or, il me semble que les prétentions de cet examen ne correspondent guère aux exigences poussées de notre doctorat, du moins dans le domaine des lettres. Du reste, une licence d'anglais ou d'allemand obtenue en France ne saurait raisonnablement habilitier à l'enseignement de ces branches chez nous. Quels examens anglais ou allemands ouvriraient, en revanche, les portes de nos lycées ? Pourrait-on demander p. ex. d'un futur professeur d'allemand de produire le titre de docteur conféré par une université allemande ou suisse ? Si oui, mettrait-on ce titre essentiellement scientifique au même niveau que la licence ?

Le projet de loi n'est pas à même de répondre à de telles questions et objections, car il ne distingue pas entre le grade légal, l'examen professionnel et le titre scientifique ou universitaire. « Un simple règlement d'administration » semble incapable de corriger de tels vices, même si, dans le présent cas, il s'agit d'une loi-cadre. Car ce qui est en cause, c'est la structure contradictoire du projet et les intentions mal définies du législateur. Voulant rehausser le niveau de nos études universitaires, il risque de compromettre l'homogénéité et la qualité de l'enseignement secondaire, qui doit tenir compte de notre situation linguistique spéciale, unique en Europe. Une étude préliminaire de cet état de choses s'impose.

Ensuite le législateur devrait concilier des études purement professionnelles avec la poursuite de fins réellement scienti-

fiques et plutôt désintéressées. A moins de retomber dans les aléas de la situation actuelle nous sommes obligés de trouver une issue protégeant à la fois nos traditions et nos qualités nationales et répondant aux exigences de l'université prise au sens le plus large et le plus profond.

Pourquoi ne maintiendrait-on pas le doctorat actuel, mais en le transformant en une sorte d'examen d'Etat, comparable, toutes proportions gardées, à l'agrégation ou au « Staatsexamen » allemand ? Le candidat admis devrait présenter ensuite, dans un délai bien défini (deux ans p. ex.), un titre universitaire qui remplacerait l'épreuve de la dissertation littéraire ou scientifique actuelle. L'enseignement, du moins dans les classes supérieures des lycées, serait subordonné à la possession d'un tel grade : le diplôme d'études supérieures, ou mieux encore, le doctorat d'université constitueraient, dans cet ordre d'idées, des titres valables.

La période du stage pratique qui s'étend actuellement sur deux années serait à diviser en deux parties bien distinctes, l'une réservée exclusivement à l'initiation pédagogique et l'autre vouée au seul travail scientifique. On éviterait ainsi la surcharge fatale du jeune aspirant-professeur, tiraillé en ce moment entre les besoins les plus diverses et toujours en proie aux exigences d'une formation scientifique non encore achevée.

En vue de ce travail, le candidat s'inscrirait de nouveau pour deux semestres à une faculté où il aurait à sa disposition des bibliothèques, des installations appropriées et avant tout des guides éclairés. La réussite scientifique dépend aujourd'hui plus que jamais des possibilités qu'offre l'institut universitaire, lieu de recherche par excellence.

L'Etat devrait naturellement favoriser ces études en octroyant des bourses substantielles. N'ayant pas à pourvoir aux charges immenses d'une propre université nous pourrions par cette modeste contribution soutenir sans grand risque un travail scientifique d'une valeur réelle.

De telles propositions esquissées à la hâte sauvegarderaient et nos intérêts nationaux et les qualités de notre enseignement. Le prestige de la carrière professorale dépend, et non point en dernier lieu, d'une formation scientifique valable qui ouvre de plus larges horizons. L'œuvre d'un Robert Bruch ne s'explique que par une préparation professionnelle adéquate et par le contact intime avec l'université.

Camille THILL

REFORME A L'ETRANGER

Les expériences scolaires de Vanves

Le mi-temps pédagogique et sportif de la classe de neige

C'est au Docteur Max Fourestier, médecin-chef du service de pneumologie de l'hôpital de Nanterre et médecin-inspecteur scolaire de l'école primaire de Vanves (banlieue parisienne), que revient le mérite d'avoir proposé l'expérience du mi-temps scolaire; il fut heureusement suivi par la Direction de l'enseignement primaire du département de la Seine, ainsi que par le Directeur général des sports, par l'Inspecteur général et par le Maire de Vanves qui, prêtant tous leur concours et leur appui, ont fait démarrer l'expérience en octobre 1950.

Personnellement, nous devons au Docteur Fourestier d'avoir pu étudier ses expériences pédagogiques de la plus haute valeur, et nous le remercions très sincèrement d'avoir bien voulu mettre à notre disposition toute la documentation relative à ses expériences scolaires de Vanves.

LES BASES D'UNE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

Soucieux de réadapter l'enseignement aux exigences de la société humaine actuelle, Fourestier a proposé une « réforme raisonnable de notre enseignement (à tous les degrés) en France ».

D'après son auteur, cette réforme devrait:

- 1) supprimer la trop flagrante injustice sociale actuelle;
- 2) tenir compte d'un parfait équilibre physiologique et intellectuel chez l'enfant et l'adolescent;
- 3) œuvrer en fonction des conditions démographiques du monde moderne.

D'après Fourestier, « seuls les mérites de l'intelligence doivent déterminer le choix des meilleurs, les mêmes possibilités matérielles étant offertes à tous ». Et il ajoute qu'« il n'y

a pas des enseignements d'essence différente, mais un enseignement, variable seulement selon l'âge des enfants, leur niveau mental et leurs tendances intellectuelles testées à plusieurs reprises au cours des années d'études ».

L'enseignement ne sera donc vraiment juste que s'il est ouvert à tous.

Le respect de l'équilibre physiologique et intellectuel.

La deuxième condition essentielle d'un meilleur rendement scolaire à tous les points de vue que nous propose Fourestier est le respect de l'équilibre physiologique et intellectuel chez l'enfant et l'adolescent à l'école. A son avis, les raisons du déséquilibre physiologique et intellectuel chez les enfants de France sont :

« 1) La routine pédagogique qui ne veut pas tenir compte des besoins réels de l'enfant, de sa capacité d'absorption intellectuelle, de l'harmonie de son développement global, intellectuel et physique, malgré l'expérience millénaire du simple bon sens et les conseils réitérés de siècle en siècle des plus grands esprits: Rabelais, Montaigne, J. J. Rousseau, etc.;

2) la surcharge des programmes scolaires, d'année en année plus encombrants, véritablement démentiels. »

Dans l'enseignement primaire en France p. ex., le rapport exercices physiques / exercices intellectuels est de 1/5, et ce déséquilibre explique, aux yeux du médecin-inspecteur de Vanves, beaucoup de santés fragiles et beaucoup d'échecs aux examens.

Le pourcentage très élevé des enfants atteints d'une imperfection physique (actuellement près de 80 pour cent des enfants des écoles communales de Paris) qui, en valeur décroissante peut être ainsi précisée: insuffisance respiratoire, défaut de sangle abdominale, déformation squelettique, déficiences musculaires etc., serait à ramener aux mêmes causes. Fourestier voit là « les conséquences de la diminution de la mortalité infantile, extraordinaire pendant ce demi-siècle, et qui permet à un très grand nombre d'enfants, génétiquement défavorisés, certes de vivre, mais de mal se développer, tout au moins avec les normes pédagogiques traditionnelles ».

Ceci ne veut pas dire que ces enfants soient des malades au sens clinique du mot. D'autre part, une conception uniquement morpho-physiologique du devenir de l'homme pourrait être considérée comme de moindre importance, mais, « malheureusement, tout se tient en nous, et notamment, (pour notre bonheur ou notre malheur, peu importe, mais c'est un

fait) le physique et le mental. S'il est certain que les qualités intellectuelles chez un enfant — et aussi sa personnalité morale — se développent mal quand le corps flanche, il est logique de supposer que la situation inverse, c'est-à-dire un support physique vigoureux, permettra un épanouissement intellectuel maximum ».

D'ailleurs, les expériences scolaires de Vanves commencées en 1950 ont prouvé qu'en scindant la journée de l'écolier très strictement en deux parties égales — les matinées réservées au travail scolaire, les après-midi à l'éducation physique et aux sports — on obtenait, après trois ans de ce régime nouveau d'études, un niveau intellectuel au moins identique sinon supérieur à celui d'une classe soumise au régime scolaire traditionnel. D'après l'examen du certificat d'études, les connaissances furent au moins équivalentes à celles d'une classe témoin, mais, et c'est ici que nous devons constater tout l'avantage de cette méthode nouvelle, *« ce qui ne souffrit pas la comparaison, parce que véritablement flagrant dans la classe d'expérience, c'est-à-dire la santé des enfants, la productivité scolaire accrue, la joie de la fréquentation scolaire, un équilibre moral parfait, est à marquer à l'actif de cette expérience pédagogique qui vise bien au-delà d'une simple étude de répartition des heures scolaires de travail »*.

Si ces expériences ont eu pour cadre l'enseignement du premier degré, Fourestier est fermement convaincu que le mi-temps pédagogique et sportif est applicable aux lycées et collèges et même à l'enseignement supérieur. D'ailleurs, les pays scandinaves, la Grande-Bretagne et surtout les Etats-Unis tiennent compte, autant que possible, de l'équilibre physiologique et intellectuel chez l'enfant et l'adolescent. Et comme l'auteur de l'expérience de Vanves, nous sommes persuadé que tout projet de réforme valable de notre enseignement à tous les échelons, devra, comme condition essentielle, quelle que soit finalement la solution adoptée, tenir compte du parfait équilibre physiologique et intellectuel chez l'enfant et l'adolescent.

Fourestier déduit de ses expériences que pour réaliser ce programme, de grands espaces verts — surtout dans les villes — ne sont pas nécessaires autour de chaque groupe scolaire. « Ce que toute école doit posséder en sous-sol ou à proximité, c'est une petite palestre (couverte) avec bassin de natation (7 m sur 21 m), où, quelle que soit l'inclémence du temps, l'éducation physique et les jeux sportifs seront possibles, par roulement, pour les élèves fréquentant ce groupe scolaire. »

Une deuxième exigence très importante est que le travail proprement intellectuel doit être banni des premières heures de l'après-midi: il est antiphysiologique et non rentable. — Chaque professeur a déjà fait l'expérience que les leçons qu'il a la malchance de devoir donner de 2 à 3 heures de l'après-midi sont d'un rendement très médiocre.

Quant à l'organisation de l'année scolaire, « la coupure d'une année scolaire en trois trimestres de travail et un trimestre de repos est antiphysiologique. Il serait souhaitable, en réduisant en partie le long temps des vacances, d'intercaler, dans la vie studieuse de l'enfant, un mois de détente et de santé, sans rien sacrifier au travail; cette solution est d'ailleurs fournie par les « classes de neige », qui ont complété à Vanves les essais expérimentaux de pédagogie nouvelle ces dernières années ».

Les tests morphophysiologiques réalisés à Vanves ces dernières années ont permis de conclure que les grandes vacances sont sans effet probant sur le développement physique d'enfants livrés à eux-mêmes. « Certes, l'enfant grandit et grossit parce que son âge l'y oblige en quelque sorte. En fait, sans exercice physique et sans sports surveillés, sans exercice respiratoire et sans sports contrôlés, les mois de vacances ne servent nullement la „culture du corps”. »

Le respect des conditions démographiques du monde moderne.

Les conditions démographiques nouvelles (depuis 25 ans, la surnatalité et la baisse de la mortalité ont accru de 20 ans la chance de longévité de chaque habitant de la France) qui sont la conséquence directe des découvertes scientifiques et des progrès de l'hygiène générale, et secondairement de l'amélioration du standard de vie, ont créé une situation biologique nouvelle qui doit se faire sentir, à l'âge de la retraite d'une part, pour l'enfant et l'adolescent, d'autre part. « Aussi assistons-nous depuis la sixième jusqu'aux grands concours et examens de Facultés, pour tous, grands et petits, à un véritable match contre la montre, pour entrer au plus tôt dans la carrière avec, tragique contradiction, un bagage de connaissances de plus en plus pesant, et, hélas! nécessaire pour une vie d'homme. Ce ne sont probablement pas les programmes scolaires qui sont démentiels par leur démesure quantitative, mais le temps accordé à l'enfant et à l'adolescent pour les absorber ». Aujourd'hui, l'enfant, en plus de ce qu'il avait à apprendre il y a 50 ans, doit y ajouter dans l'ordre des sciences théoriques et appliquées bien des choses qui se présentent à l'enfant et sur-

tout à l'adolescent de nos jours, et avouez que pour des êtres aux normes physiologiques qui sont restées les mêmes qu'il y a 50 ans, les tâches se sont considérablement compliquées!

« L'école est devenue autre chose que l'endroit et le temps où s'apprennent les rudiments de l'orthographe, de la grammaire, de l'histoire et des sciences, mais véritablement l'apprentissage d'une vie d'homme.

La somme des connaissances scolaires qu'un jeune doit posséder est considérablement augmentée, et cet accroissement s'avère inéluctable.

La vie de l'homme est plus longue. La logique, ici encore, impose comme réforme absolument indispensable, la prolongation de la scolarité, à tous les échelons, à condition évidemment que l'école — ou le gymnase, ou l'académie, ou l'université — soit réorganisée de telle façon que ces années d'études restent les plus belles d'une vie humaine, en s'écoulant dans la joie d'apprendre, dans le bonheur d'un épanouissement total de l'être, dans la certitude de s'armer vraiment pour le grand match de l'âge mûr. »

Les déductions pratiques que Fournier tire de ces idées sont:

1) La limite d'âge des examens et des concours qui sont les phares de toutes nos habitudes scolaires est reculée de deux ans.

2) La gratuité de l'enseignement ou l'attribution des bourses scolaires viendra en aide aux parents économiquement faibles pour lesquels, jusqu'ici, la poursuite des études de leurs enfants représente soit un luxe coûteux, soit une impossibilité matérielle absolue.

3) La prolongation de la scolarité est la seule mesure qui puisse amorcer d'emblée une réforme véritable, en permettant l'étalement des programmes, une meilleure répartition des disciplines physiques et intellectuelles, un enseignement artistique valable, enfin autorisant l'espoir de voir acquérir par tous les Français un humanisme de qualité...

Toujours à la recherche d'un monde meilleur dont les réformes de l'enseignement doivent nous rapprocher, Fourestier a tenté de définir l'humanisme des hommes du XX^e siècle: « C'est la connaissance (l'information) à l'appui d'une conception philosophique prédominante (le matérialisme), pour une alliance fraternelle des hommes (le socialisme), de tous les hommes (l'universalisme), vers un but commun (le bonheur), dans le scepticisme de toute doctrine métaphysique (la tolérance). »

Les réflexions du médecin-inspecteur scolaire de l'école Gambetta de Vanves se terminent par des pensées imbues du plus grand idéalisme; il souligne le grand devoir social et la lourde charge financière que doit être pour une nation l'éducation de la jeunesse. Tout réformateur de l'enseignement devrait lire et relire les pages dans lesquelles sont énumérées les conditions sine quibus non de l'école de demain.

LES EXPÉRIENCES SCOLAIRES DU D^r FOURESTIER

Pour réaliser ces magnifiques idées dans le cadre actuel des institutions et des mœurs, et sans bouleversements rédhibitoires des habitudes scolaires existantes, l'auteur de l'expérience de Vanves a proposé des essais pédagogiques expérimentaux. Ces expériences de pédagogie nouvelle ont prouvé leur rentabilité au triple point de vue intellectuel, moral et physique, tout en corrigeant en partie la « dyshygiène » scolaire actuelle.

Le mi-temps pédagogique et sportif à l'école primaire.

Trois expériences d'études à mi-temps se sont déroulées à Vanves. La première, d'octobre 1950 à juillet 1951, a été faite avec une classe de fin d'études (garçons); la deuxième a débuté en octobre 1951 sur des jeunes garçons de onze ans (cours moyen 2^e année) et s'est terminée trois ans plus tard, en juillet 1954; la troisième, qui a porté sur les petites filles de 7 à 8 ans, a commencé en octobre 1952 et s'est terminée en juillet 1956, c'est-à-dire après 4 ans d'études à mi-temps.

Comme l'explique Fourestier, le « mi-temps pédagogique et sportif », c'est le rapport exercices physiques / exercices intellectuels ramené de 1/5 à 1/1 dans la vie de l'écolier, c'est-à-dire une répartition du temps harmonieuse, groupant le travail théorique le matin, laissant l'après-midi libre pour l'éducation physique et l'initiation sportive, encadrée de deux siestes, une étude du soir obligatoire (cette étude peut comporter des explications supplémentaires de l'instituteur), et l'absence de devoirs à la maison.

Les résultats physiologiques obtenus, les augmentations de la taille et du poids des élèves qui ont subi les expériences du mi-temps pédagogique, illustrent l'effet spectaculaire que la culture physique et les sports exercés pendant trois ans ont eu sur le développement physique d'un groupe d'enfants dont l'âge moyen était de 11 ans au début de l'expérience. A la fin de l'expérience, la taille moyenne de ces élèves était de 161,5 cm contre 155,5 cm des élèves de la classe témoin;

le poids moyen était de 50,11 kg contre 48,20 kg. Malgré le régime à mi-temps, les succès remportés au C.E.P. (certificat d'études primaires) par les enfants des classes d'expérience ont battu la classe témoin.

(Expérience s'étendant sur une année: 93 pour cent de réussites contre 88 pour cent à la classe témoin; expérience s'étendant sur 2 années: 90 pour cent contre 92 pour cent à la classe témoin; expérience s'étendant sur 3 années: 84 pour cent contre 78 pour cent à la classe témoin.)

Remarquons que les enfants de la classe témoin étaient issus d'un milieu socialement favorisé de la Ville de Vanves.

Fourestier ajoute « qu'il y a eu plus que des santés fortifiées, des corps aguerris, des connaissances intellectuelles soit majorées, soit identiques chez nos élèves d'expérience: c'était pour eux la joie d'aller en classe (d'où disparition de l'absentéisme) et ce fut normalement une transformation radicale, tant individuelle que sur le plan collectif de toute la classe dont les habitudes et le climat psychologique se trouvèrent radicalement transformés. »

Après Vanves, de semblables expériences d'études à mi-temps furent réalisées à Nogent-sur-Marne, Asnières, Fontenay-sous-Bois, Pantin et Bondy, dans la région parisienne, ainsi qu'à Montauban.

Dans l'enseignement du second degré, une expérience est en cours à Vanves depuis la rentrée d'octobre 1955 sur la classe du 6^e cours complémentaire. Au mois de juin 1956, les résultats intellectuels et morpho-physiologiques s'avéraient aussi heureux que dans l'enseignement primaire où les matières enseignées et le professeur unique pouvaient, à priori, favoriser cette pédagogie nouvelle. « Bien que les cours (d'une heure chacun), soient donnés par des professeurs spécialisés, le « groupage » de l'enseignement dans la matinée n'a nullement nui aux progrès intellectuels des enfants, dont la santé, à l'évidence, s'avère magnifique. Cette expérience a été poursuivie jusqu'à la troisième, donc pendant 4 ans et a été sanctionnée par l'examen du B.E.P.C. Fourestier était fermement convaincu, après la première année d'expérience, que le mi-temps pédagogique et sportif est adaptable avec grand profit à l'enseignement secondaire. En 1959, les promoteurs de l'expérience ont été pleinement rassurés: 16 reçus sur 18 à la session de juin, ce qui représente un pourcentage de 88 pour cent. Depuis 10 ans, dans un cours complémentaire, une seule année, 1957, avait été meilleure avec 90 pour cent de succès, aucune

des huit autres ne bénéficiant du pourcentage obtenu avec les études à mi-temps.

La « classe de neige ».

Pour renforcer l'effet du mi-temps pédagogique, les réformateurs de Vanves ont transporté les enfants de la classe d'expérience pendant un mois d'hiver dans un chalet de haute montagne, où ont été poursuivies, avec l'instituteur, les études à mi-temps. Comme les résultats obtenus le prouvent, ce séjour a produit un « véritable coup de fouet physiologique » sur les cartilages de croissance des écoliers. Et cette magnifique amélioration a été obtenue sans qu'il y ait eu de coupure dans l'instruction, hormis les quelques heures de voyage, à l'aller et au retour.

« Dans une telle classe, l'ardeur des enfants pour le travail intellectuel, même pour les paresseux notoires, est indiscutable ». Voici l'explication de cette amélioration: « Pendant un mois, les enfants font l'expérience d'une communauté fraternelle de travail et de sport sous la conduite et la surveillance de leurs maîtres, et ce n'est pas trop long pour qu'on s'ennuie en pensant à la cellule familiale . . . Le dépaysement est extraordinaire, et si saisissant le spectacle admirable des hautes cimes enneigées inondées de soleil. Ce sport si nouveau — le ski — grise facilement des jeunes enfants immédiatement adaptés . . . Les bienfaits physiologiques d'un séjour en haute altitude sont bien connus et comme la classe continue, c'est sans s'en rendre compte que les élèves travaillent mieux . . . »

L'idée du réformateur est de mettre à la disposition des enfants des villes et, ajoute-t-il, aussi des petits campagnards, chaque année, pendant les mois d'hiver, l'immense stade enneigé des hautes montagnes de France (Alpes, Pyrénées, Massif Central etc.). Dans ce sens, il insiste qu'il ne faut pas considérer les « classes de neige » comme des « colonies de vacances d'hiver », ou comme des « écoles en plein air » à la montagne pour des écoliers déficients ou convalescents. Ce serait fausser le principe même qui a inspiré cette initiative. Tous les enfants d'une classe doivent en bénéficier et si l'action préventoriale du séjour en altitude est réelle, elle doit être systématique.

En même temps « les enfants doivent continuer à travailler tout en bénéficiant du climat tonique de l'altitude d'hiver ».

La généralisation rapide des « classes de neige » est financièrement possible, puisque les parents participent aux frais de l'entreprise pour au moins une somme équivalant à l'entretien

de leurs enfants à la maison pendant ce même laps de temps. D'autre part, toutes les stations d'hiver accueilleraient avec enthousiasme les petits écoliers de France en aménageant à leur intention de véritables « collèges de montagne », et cela aux meilleures conditions financières, l'installation des « classes de neige » devant être considérée comme un véritable devoir social.

Le grand rénovateur conclut par ces termes: « On peut considérer comme un rêve encore lointain les vacances d'hiver pour tous les Français... Nous pouvons en quelques années, en unissant les efforts de tous, officiels et privés, œuvrer de telle sorte que des dizaines de milliers d'enfants bénéficient des « classes de neige ».

CONCLUSIONS

Nous sommes tout à fait convaincu de l'efficacité totale des réformes proposées. Le Scandinave aussi bien que l'Américain du Nord sont physiquement grands, parce que, dans leur pays d'origine, ils ont pu bénéficier d'une pratique du sport beaucoup plus développée que dans nos pays, et cela à un âge où l'activité des cartilages de conjugaison est maxima. Ces méthodes scolaires qui ont fait leurs preuves dans des pays très évolués, tels les Etats-Unis ou la Suède, ne vaudrait-il pas la peine de les appliquer dans notre pays, après les avoir adaptées à notre régime scolaire luxembourgeois un peu spécial?

Le manque d'équilibre physiologique, le manque d'activité physique sont certainement l'explication profonde de beaucoup de santés fragiles, et probablement de beaucoup d'échecs aux examens. Le nombre des étudiants très intelligents, mais que leur santé trop délicate empêche de « tenir le coup » aux examens, est vraiment trop élevé pour qu'on puisse le passer sous silence. D'autre part, l'école triste laisse toujours plus tard le souvenir d'une enfance malheureuse; l'école gaie par contre laissera le souvenir d'un conte de fées réellement vécu.

« Le stade, le gymnase, la piscine, en apprenant à l'enfant à fortifier le corps, marqueront sa vie du besoin nécessaire de la culture physique, et l'homme qu'il sera plus tard ira moins volontiers au bistrot. »

Bien que nous soyons d'avis, avec Alain, que l'éducation sans effort n'est pas possible, nous croyons fermement que pour obtenir les meilleurs résultats possibles dans l'éducation d'un enfant, il faut tenir compte de tous ses besoins. Laufer et

Paul-Boncourt ont précisé physiologiquement la durée quotidienne du travail scolaire utile:

De 5 à 7 ans	2 heures
De 8 à 9 ans	3 heures 30
De 10 à 11 ans	4,30 heures à 5 heures
De 12 à 13 ans	5,15 heures à 5,30 heures

D'après le sexe, les filles semblent avoir une capacité d'attention supérieure jusqu'à la puberté, égale ou légèrement supérieure ensuite.

Depuis longtemps, le rendement optimum des machines industrielles est fixé et le rythme optimum de travail de chaque machine est scrupuleusement respecté. Pourquoi ne ferait-on pas de même avec la machine humaine qui est certainement plus digne d'intérêt que tous les moteurs du monde?

Robert DECKER



A TRAVERS LES BRANCHES

Logique formelle et logique opérationnelle

Le raisonnement est par rapport à l'appréhension et au jugement ce qu'est le mouvement par rapport au repos. Ce qui est par conséquent le plus important pour la logique, c'est de déterminer ce qui ébranle ce mouvement, ce qui le dirige vers un certain but, ce qui l'y conduit avec nécessité. Cette nécessité n'est pas seulement individuelle, mais encore intersubjective, car c'est elle qui permet non seulement de comprendre les autres, de se faire comprendre par les autres, mais encore de créer la communauté spirituelle en ce sens qu'elle permet d'imposer sa pensée aux autres.

Jusqu'à nos jours, deux tentatives ont été faites pour fonder cette nécessité des opérations logiques. Aristote a créé la logique formelle qui a trouvé sa continuation dans la logique du Moyen-Age; la logistique a entrepris de dépasser cette logique pour mieux pouvoir analyser les opérations logiques qui interviennent dans les mathématiques.

Commençons notre étude par cette dernière école et voyons jusqu'à quel degré la logistique a réussi, mais aussi quelles sont ses difficultés et à quelles limites elle s'est heurtée, parfois sans le remarquer elle-même.

Le fond de la doctrine de la logistique se trouve dans la distinction entre constantes et variables. Ce sont les constantes qui déterminent le cheminement de la pensée; une fois établies, elles mènent la pensée vers des conclusions; les variables ne sont pour ainsi dire que le support pour les constantes. Dans cette conception, le mouvement probatoire devient autonome par rapport à toute expérience et, ce qui est plus important, antérieur (non pas dans le temps, mais dans les principes) à toute détermination provenant du réel. C'est un raisonnement qui se meut à vide, qui reste vrai sans contenu et nécessaire sans détermination en dehors des constantes comme l'« implication », l'« exclusion » et les autres facteurs de la logistique.

Dans son livre : *Logique et Métalogique* (Edition Emmanuel Vitte, Paris - Loyn 1957), Marie-Louise Roure voit le problème de la même façon en déclarant: « Il est bien évident que la logique moderne, par sa décision de formalisation com-

plète, exclut systématiquement tout recours à l'intuition et toute référence à la compréhension ou aux concepts comme tels . . . »

« Cela ne signifie pas que le logisticien, lorsqu'il établit un système d'axiomes, n'a aucun concept dans l'esprit, car, s'il en était ainsi, comment trouverait-il quelque chose à dire et quelque chose qui ne soit pas contradictoire? En général, c'est bien en pensant à un certain concept ou à un certain domaine d'objets que le logicien pose un ensemble d'axiomes, mais une fois les axiomes posés, *il vide de son contenu le concept* qui en a été l'origine et lui donne le sens d'une variable . . . Cela revient à dire que le sens du symbole intervient avant la construction axiomatique, *il n'intervient plus au cours de son développement.* » (M.-L. Roure, *Logique et Métalogique*, p. 75.)

Prenons comme exemple l'implication: A implique B; B implique C; donc A implique C. — A, B, C sont des variables et pourraient être remplacées par d'autres variables sans que le raisonnement change. Toute la vertu du raisonnement provient donc de la force de la constante « implique », qui mène l'opération à la conclusion. Or, cette conception possède une grave déficience qui est la suivante: Avons-nous la garantie que le sens de la constante ne varie pas pendant le laps de temps que dure l'opération? Même si nous avons déterminé le sens de la constante, avons-nous la garantie qu'au cours de l'opération le terme ne change pas de sens?

La même difficulté existe d'ailleurs pour les mathématiques. Qui nous prouve que les signes tels que « + » ou « — » « X » ou « : » par ex. restent les mêmes pendant que l'opération est en cours? Tous les mathématiciens diront que c'est évident. Or, en logique, rien n'est évident.

Dans son livre, Marie-Louise Roure s'occupe du même problème et arrive à la conclusion suivante: Pour garantir que les signes opérationnels ne changent pas de sens pendant qu'ils servent, il faut se référer au principe d'identité; c'est lui qui garantit l'identité des constantes pendant toute la durée de l'opération. Une fois une fonction, une constante, une variable définie, un axiome établi, l'esprit est forcé, en vertu du principe d'identité, de conserver le même sens pendant toute l'opération. « En d'autres termes, il s'agit d'une identité telle qu'elle assure que la pensée logique reste constamment identique à elle-même, c. à d. cohérente avec soi, sans qu'interviennent les conditions subjectives ou les conditions d'espace et de temps, dont la considération, au contraire, gouverne la psychologie, qu'elle ait le pouvoir de reprendre ses propositions aussi

souvent qu'elle le veut, en tant qu'identiquement les mêmes et de réitérer les opérations logiques. On pourrait dire encore, plus simplement, que la loi d'identité garantit l'unité de sens à travers tout le développement du discours logique. » (M.-L. Roure, *Logique et Métalogique*, P. 124.)

Mais voyons si réellement cette application du principe d'identité garantit la valeur de l'opération logique ou mathématique.

En effet, si c'est-là le sens du principe d'identité, il se pose la question de savoir si le principe d'identité lui-même reste identique pendant toute l'opération. Pour le savoir, on sera dans l'obligation de contrôler à chaque moment de l'opération si le principe d'identité n'a pas évolué pour qu'il puisse encore garantir que toutes les données sont restées les mêmes.

On pourrait objecter qu'une telle vérification est superflue, étant donné que l'esprit, qui a une fois pour toutes accepté le principe d'identité, peut opérer en toute tranquillité. Mais nos appréhensions sont-elles vraiment vaines? Qui oblige l'esprit de se conformer pendant toute l'opération à des principes, même s'il se les a donnés lui-même?

La difficulté reste et elle provient du fait que les logisticiens considèrent l'esprit, pendant la déduction logique, comme en acte d'aucune connaissance intuitive et conçoivent l'esprit comme opération vide de tout contenu transcendant la pure autonomie de l'esprit, en d'autres termes, vide de toute donnée déterminant l'esprit par un concept. Dans cette perspective, il est absolument clair qu'ils considèrent la logistique comme étant plus large que la logique aristotélicienne, étant donné qu'elle peut, apparemment, englober cette dernière comme aussi la logique des Stoïciens, celle de Leibniz, les déductions mathématiques, les syllogismes relationnels etc. Mais la question est de savoir si cette affirmation ne vaut pas pour une conception erronée de la logique aristotélicienne, du fonctionnement de l'esprit et des conditions de la déduction logique.

Car, si nous appliquons d'une façon rigoureuse le syllogisme purement opérationnel, nous n'aurons jamais de déduction, car nous échouons dans une régression à l'infini.

Soit: A implique B. Nous devons alors appliquer le principe d'identité qui nous permet d'affirmer que « implique » reste identique à soi-même pendant toute l'opération. Mais, comme nous l'avons vu plus haut, est-ce que ce principe restera identique à lui-même pendant tout le temps que durera l'opération? Il faudra le vérifier à chaque instant, à moins qu'on

n'introduise un principe n° 2, qui sera vérifié par un principe n° 3, et ainsi de suite jusqu'à l'infini.

Cette implication ne démarrera donc jamais, à moins qu'on n'ait recours à des représentations motrices provenant de l'imagination, car l'atomisation de la pensée à laquelle aboutit inmanquablement la logistique ne permet plus de synthèse intellectuelle, mais seulement une synthèse d'imagination. Pour la logique traditionnelle, cette difficulté n'existe pas, étant donné qu'elle est formelle, c. à d., une logique de la structure de l'être, se ramenant en dernière analyse aux déterminations formelles, ce qui exclut toute régression à l'infini. « Formel » ne veut pas dire: vide de tout contenu conceptuel, car Aristote, s'il emploie des variables, les relie par la constante « revenir à », ce qui prouve que ce sont les variables qui permettent d'affirmer ou de nier une inhérence.

« Formel » veut dire que la logique est obligée de suivre les principes de l'être. Une régression à l'infini est à ce moment exclue, car, la cause formelle étant détermination et non pas vide, exclut les possibilités infinies, les opérations sans fin; dans ce dernier cas, il n'y aurait plus de forme du tout et, par conséquent, pas de logique formelle. Ceci explique pourquoi, dans la logique traditionnelle, il y a les trois figures de subsomption, d'exclusion et de substitution, et qu'il ne faut pas comprendre les opérations de la logique formelle selon le schéma des cercles d'Euler qui ne représentent qu'une aide fournie par l'imagination.

La logique formelle et la logistique ne sont donc pas sur le même plan. A la logique traditionnelle ne s'oppose pas, comme son contraire, la logistique, et d'autre part il n'est pas vrai que la logistique renferme la logique comme un cas limite. La logique traditionnelle est la logique de la pensée intellectuelle; la logistique est un art combinatoire qui repose sur des représentations *motrices*. Il est donc manifeste que cette dernière se prête admirablement pour tous les domaines, notamment les mathématiques, où on a affaire à des problèmes analogues.

Une preuve supplémentaire est fournie par les notions de vérité et de fausseté qu'emploie la logistique et dont elle fait des valeurs, comme le montre la citation suivante :

« Es ist daher üblich, nicht nur zu fragen, ob der Sprechende dem Gegenstand das Prädikat zusprechen wolle, sondern, ob es dem Gegenstand zukomme, also zu fragen, ob eine Aussage nicht nur dem Willen des Sprechenden als wahr bezeichnet wird, sondern ob sie „in Wirklichkeit“ oder „fak-

tisch " wahr sei. Für die Logik kann an die Stelle der Entscheidung über die faktische Wahrheit oder Falschheit der primitiven Aussagen stets eine willkürliche Festsetzung über Wahrheit oder Falschheit dieser Aussagen treten. » (Lorenzen: Formale Logik. W. de Gruyter, Berlin, 1958.)

Or, la logistique se dérobe à son devoir de définir le terme de « valeur ». En réalité, cette « valeur » joue chez elle le rôle d'un gyroscope qui stabilise la direction de la pensée pour qu'elle ne s'échappe pas vers l'infini.

Avant de pouvoir véritablement assigner sa place à la logique formelle et à la logique opérationnelle, il faut prendre en considération le principe de non-régression à l'infini qui soulève des difficultés qu'on n'avait jamais vues, sauf peut-être dans l'école de Varsovie avec sa logique polyvalente, où les valeurs (vrai - faux) ne sont pas seulement au nombre de deux, mais sont plusieurs, et, en imagination, infinies. Une pensée séparée totalement de l'intuition se trouve nécessairement dans les conditions de l'imagination.

L. NOESEN



A propos de l'enseignement des langues dans les classes supérieures de l'enseignement moderne

« ... Si on les instruit bien, on ne les cultive plus. Il se forme une piètre opinion sur la culture celui qui croit qu'elle repose sur la mémoire de formules. » (Saint-Exupéry, *Terre des Hommes*.)

Dans un exposé qu'il fit sur « *Terre des Hommes* », un de mes élèves de la I^{re} mod. s'avisait de commenter ce texte de la façon suivante: « ... on ne peut pas forcer de se cultiver celui qui s'y refuse, et cependant, dans toutes les écoles et même dans les classes supérieures, on est toujours forcé de se faire cultiver. On est forcé p. ex. de lire des chapitres entiers de *Saint-Exupéry* et cela même aux moments où l'on n'a pas du tout ouvert son esprit pour ce genre de choses. »

En faisant la part de la naïveté et de l'inexpérience qui s'exprimait dans cette phrase, j'aurais pu la passer sous silence et n'y voir qu'une boutade destinée à amuser la classe, si certains applaudissements spontanés et nourris ne m'avaient confirmé qu'elle résonnait bien au sentiment d'un assez grand nombre. Je ne suis d'ailleurs ni le premier ni le seul à constater que nos élèves des classes supérieures modernes sont généralement portés à n'accorder de l'importance qu'à leurs seules branches spéciales (mathématiques, physique, chimie, branches commerciales) et à déconsidérer et, par conséquent, à négliger toutes les branches dites de culture générale, en particulier les langues.

Les arguments dont ils se servent pour justifier cette attitude sont avant tout d'ordre strictement utilitaire: L'université ne leur demandera pas de connaissances linguistiques; la matière à étudier dans les branches spéciales, base de leur future profession, est si vaste qu'elle ne leur laisse plus le temps de s'occuper de ce qu'ils considèrent comme un luxe; les exigences des universités ne cessent de croître, ce qui nécessite, dès l'enseignement secondaire, une spécialisation de plus en plus poussée. La connaissance de la langue ne leur sera d'aucune utilité pratique dans l'exercice de leurs futures fonctions.

En consultant les statistiques, on se rend facilement compte que certains de ces arguments ne sont pas irréfutables. En effet, sur 32 leçons hebdomadaires en section industrielle, 17 leçons, donc plus de la moitié, sont consacrées aux branches spéciales (mathématiques, physique, chimie). Pour la section commerciale le pourcentage est presque identique. En aucun cas on ne saurait donc prétendre que la spécialisation soit réduite à la portion congrue. Il est vrai que certains exigent une spécialisation plus intense encore, ce qui, évidemment, ne saurait se faire sans qu'on diminue le nombre des leçons réservées aux langues. Le tort de ceux-là consiste à confondre le rôle de l'enseignement secondaire avec celui d'un enseignement purement professionnel et technique. Mais je voudrais quand même à cet endroit faire une confession : Beaucoup de professeurs de langues tiennent compte dans une mesure plus ou moins large, des intérêts particuliers des élèves de la section moderne en corrigeant, par exemple, les dissertations de l'examen de fin d'études avec une indulgence qui risque d'en justifier l'actuelle dépréciation. Car, si pour le moment le diplôme de fin d'études secondaires ouvre encore les portes de l'université — à quand l'examen d'admission à l'université? — l'Etat n'en tient plus compte que pour l'admission à l'Institut Pédagogique et pour l'admission à l'examen de commis-rédacteur. Les administrations privées ne le requièrent même plus pour l'examen ouvrant la carrière des employés moyens, mais, tout comme l'Etat, soumettent les candidats à une épreuve qui se base avant tout sur la formation linguistique que nos élèves reçoivent dans les classes supérieures. Si donc les élèves qui se destinent à la carrière administrative — et ils sont assez nombreux, surtout en section commerciale — se plaignent d'être plus ou moins défavorisés par rapport aux « spécialistes », on aurait mauvaise grâce à les contredire.

Quant à ceux qui feront des études supérieures pour devenir ingénieur métallurgiste, chimiste ou commercial, et qui seront appelés tôt ou tard au rôle de chefs d'entreprise, leur faisons-nous du tort en les astreignant à des exercices de style que nous appelons dissertations? Je comprends bien celui qui se laisse abuser par la grandiloquence des sujets moraux en vienne à la conclusion que ces exercices n'ont aucune raison d'être, puisque dépourvus de toute valeur pratique. Mais l'ingénieur qui sera chargé par son directeur de lui faire un rapport sur l'opportunité de l'acquisition de telle ou telle machine, ne procédera-t-il pas de façon à commencer par une description générale de la machine en question — ce qui correspond bien à l'analyse du sujet de la dissertation? Ensuite il examinera les

avantages et les désavantages de la machine qu'il comparera entre eux pour parvenir à une proposition concrète — opérations qui ressemblent étrangement à ce que nous appelons respectivement le développement — exposition des arguments pour et contre — et la conclusion de la dissertation.

Une preuve inattendue de la valeur pratique de ces exercices m'a été fournie récemment par la lecture d'un article de *Caméra*, périodique de photographie. Voici, à titre d'exemple, suivant le facsimile d'un questionnaire, une des exigences auxquelles doivent satisfaire les élèves de la « London Polytechnic School of Photography » en vue d'obtenir leur diplôme :

« La photographie en couleurs joue aujourd'hui un rôle important dans la réclame. — Citez les avantages et les désavantages respectifs des photos en couleurs et des diapositives en vue de leur présentation au client et de leur reproduction subséquente. »

Il me semble que cela ressemble de très près à certains sujets de dissertation et que l'effort d'imagination et de réflexion et de disposition logique correspond exactement à ce que nous exigeons d'une dissertation bien faite.

D'ailleurs, la rédaction serait-elle si étrangère à l'esprit des mathématiciens? Qu'on me permette de citer quelques extraits d'un article de M. Lucien Kieffer, paru dans le *Journal des Professeurs* (n° 39, juin 1952) :

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

... Ce serait là une forme de rédaction mathématique, puisqu'on apprécierait la *précision* de l'exposé et la *finesse* de l'argumentation, le *choix des termes* et l'*enchaînement des phrases*. »

Il est donc absurde de prétendre que pour le mathématicien (il en sera de même pour le chimiste et l'économiste), tout s'épuise en formules. Le savoir peut se transmettre à la rigueur par des formules, mais la pensée ne saurait se passer de la langue.

Or, pour parvenir à avoir un style correct, soigné et nuancé, y a-t-il un autre moyen — je m'excuse de cette banalité — que de lire et d'analyser les textes des plus grands auteurs?

Certes, on me répliquera que la fonction essentielle de l'ingénieur p. ex. n'est pas de rédiger des rapports. Mais du moment qu'il visera plus haut que d'être un simple technicien

— et c'est là pourtant l'ambition de nos futurs universitaires — il se verra tôt ou tard obligé de s'exprimer autrement qu'en formules, et, s'il se voyait alors en défaut, ce serait bien à l'enseignement secondaire qu'il s'en prendrait.

Cela dit, il est évident que l'enseignement des langues dans nos sections modernes — industrielle et commerciale — ne sera jamais un enseignement littéraire proprement dit. (On n'a pas même osé jusqu'ici proposer un sujet de dissertation purement littéraire aux élèves de la section latine.)

Mais quel que soit le but pratique à atteindre par la lecture des auteurs, il ne faudra jamais oublier « de rompre l'os pour en sucer la substantifique moëlle ». Et l'âge de 17 à 19 ans qu'ont nos élèves de II^e et de I^{re} me semble bien propice pour leur « ouvrir l'esprit pour ce genre de choses », c'est-à-dire pour leur montrer à travers les auteurs et leurs œuvres les idées qui ont fait notre civilisation, et qui ont parfois changé la face du monde tout comme la technique est en train de le faire aujourd'hui. Je dirais même que c'est une occasion unique de le faire, puisque la spécialisation pratiquée à l'université ne leur laissera plus les loisirs nécessaires. Tout comme ceux qui se vouent aux études littéraires n'ont pas le droit de passer à côté des conquêtes de la technique ou de la biologie ou de l'économie, et d'ignorer les noms et l'œuvre des grands promoteurs, il serait impardonnable qu'un « scientifique » n'ait qu'un respect condescendant pour les grands noms de la littérature. Je suis d'ailleurs convaincu que nombreux sont ceux qui, une fois installés dans leur carrière, puisent dans la lecture des plaisirs intellectuels inestimables et qui y trouvent un enrichissement spirituel dont ils savent gré à ceux que les y ont initiés, fût-ce parfois malgré eux.

Notre siècle est d'ores et déjà entré dans l'histoire comme celui de la Technique, qui aura renouvelé la face de la terre comme jamais on ne l'aurait imaginé. Mais ces constructeurs de la nouvelle Terre des Hommes, ces conducteurs d'hommes, ignorerait-ils ce qu'a été l'Homme de tous les siècles, quels ont été et quels sont, éternellement, les mouvements de son cœur et ses aspirations les plus sacrées, tels que les ont explorés et chantés les plus grands génies? Car quels que soient les sommets que la technique ou la science, avec ou sans majuscule, puissent atteindre, elles perdront leur raison d'être le jour où elles asserviront l'homme au lieu de le servir. Ne faut-il pas que, pareils aux philosophes de Platon, les « grands » de la technique et de la science redescendent parfois de leurs sommets pour voir ce qui se passe dans la Cité et pour mettre leurs connaissances et leurs lumières au service de leurs sem-

blables moins favorisés afin d'assurer leur bonheur? Les réalisations techniques et scientifiques contemporaines méritent absolument l'enthousiasme et l'intérêt qu'elles suscitent, non seulement en raison des avantages matériels qu'elles nous procurent, mais surtout parce qu'elles sont des manifestations grandioses du génie créateur de l'homme. Mais que « ceci ne tue pas cela », que les techniciens n'oublient pas que l'art aussi, donc la littérature, en est une. Bien des écrivains d'ailleurs, à qui rien d'humain n'est étranger, ont trouvé dans la vie moderne toute modelée par les découvertes et les inventions de la technique et de la science des sources d'inspiration merveilleuses. Ne serait-il donc pas juste que les responsables de la technique et de la science, en considérant la valeur pratique du contact de la littérature, en viennent à reconnaître et à apprécier tout l'enrichissement spirituel et moral de la création littéraire?

Paul LEIMBACH

Romans français

résumés et commentés par une classe de III^e

S'il m'est impossible de porter un jugement définitif et certain sur ces devoirs qui ont été écrits en été par les élèves d'une troisième (sections commerciale et moderne) du Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette, il y a pourtant un fait que j'affirme sans hésiter : nous n'aurions pas été capables, en 1949, d'écrire ce que nos élèves écrivent aujourd'hui. Cependant, s'il fallait en croire un reportage paru l'année dernière dans un de nos journaux, cette classe serait bien moins résolue et dynamique que la nôtre. Un représentant de la presse, désireux de voir de près la jeune génération, prit place, au milk-bar du coin, à une table avec des lycéens et des lycéennes, et dans son article, ces dernières paraissent amorphes et veules, conventionnelles et ignorantes. Or, il s'agit précisément des élèves de ma classe. Mes collègues et moi fûmes fort surprises de ce portrait peu ressemblant de nos lycéennes. Comment peut-on avoir la prétention de connaître un groupe d'individus après une conversation superficielle ? On me dira que l'auteur du reportage n'avait pas l'intention de donner une vue complète sur les lycéennes d'Esch-sur-Alzette, et je répondrai que ce reportage n'est même pas l'instantané fidèle d'un seul aspect de cette jeunesse : qui en effet oserait garantir la sincérité de toutes les réponses ? Quand on parle aux jeunes, il ne faut pas trop vite croire qu'on a gagné leur confiance, et il ne faut pas brûler les étapes lorsqu'on veut apprendre à les connaître. Beaucoup d'adultes, qui ont de mauvaises lectures, désirent voir des « tricheurs » dans les jeunes qui consentent alors à leur jouer la comédie. De ce malentendu, la presse porte une grande part de responsabilité.

Les devoirs démentent le reportage. La plupart des élèves choisirent elles-mêmes le roman qu'elles allaient résumer. Ce choix fut influencé par l'état de la collection des Livres de Poche, puisque ce sont là des livres que les élèves achètent volontiers. Dans certaines classes on constate des engouements soudains et passagers pour un livre, pour un auteur, qu'une des élèves a découverts au profit de la communauté. Citons Montherlant et ses « Jeunes Filles » . . .

Quelques élèves ne trouvèrent pas de livre et finirent par accepter « n'importe quoi », pourvu que ce ne fût ni trop difficile ni trop volumineux. Toutes devaient faire un résumé de l'action, une description des personnages, une analyse des intentions ou de la pensée de l'auteur. A cet effet, elles consultèrent des manuels de littérature, des monographies consacrées à l'écrivain qu'elles avaient lu, des articles parus dans « Perspectives ». Quelquefois elles se sont contentées de copier ces textes, sans indiquer de source; il leur est arrivé de copier un passage qui ne concernait pas leur sujet, et elles ont déformé légèrement l'expression et la pensée du critique dont elles se sont inspirées. Cependant ce besoin d'information est excellent en lui-même. Certaines élèves ont préféré tout tirer d'elles-mêmes, ce qui leur a permis de gagner du temps, et ce qui a donné à leur travail un charme presque personnel. La plupart des devoirs semblent avoir été écrits avec un zèle non dépourvu d'enthousiasme; les fautes de grammaire et d'orthographe sont nombreuses, et comme chaque élève a une manière personnelle de faire des fautes, la présence de ces fautes paraît prouver qu'elles ont fait le devoir sans l'intervention d'autrui.

Parmi les auteurs, il y a surtout des écrivains engagés. Pour le dernier siècle, je trouve Zola (*Au bonheur des dames*) et Maupassant (*Une vie*). Le roman de Zola est compté parmi les œuvres faibles du romancier. Il est fait pourtant pour plaire à une jeune fille. Le livre contient une histoire d'amour touchante, la jeune héroïne vertueuse épousant le patron qui est riche et beau. D'autre part — et pour une élève de la section commerciale cela est bien important, il y a le magasin immense et la femme livrée à la séduction de la marchandise. Il y a ce monde des vendeurs, des vendeuses, leurs intrigues, le développement et l'essor du grand commerce et l'âpre lutte des petits commerçants indépendants qui tiennent à leur liberté et meurent avec elle. Ce mélange de roman rose et d'étude sociologique est souligné dans le devoir où la présentation du problème commercial est intelligente.

Le devoir consacré à « *Une vie* » comprend un résumé très complet relevant que l'ignorance de l'héroïne au moment de son mariage est en grande partie responsable de sa vie ratée; cette ignorance est également à l'origine de la mauvaise éducation que la jeune femme donne à son fils. A côté d'un portrait détaillé des personnages principaux, il s'y trouve une appréciation de l'œuvre de Maupassant, inspirée sans doute par quelque manuel de littérature.

Les écrivains réalistes attirent en général les élèves qui ont peur d'ignorer les réalités de l'existence, mais le plus souvent ces lectures ne les empêchent pas de bâtir des châteaux en Espagne. D'ailleurs on dirait qu'elles ont conscience de tous les problèmes importants et qu'elles éprouvent le désir de leur trouver une solution. A ce propos elles parlent avec une absolue franchise et ne reculent devant aucun mot.

Parmi les romanciers qui ont le goût du sordide, il faut bien citer François Mauriac et Julien Green. Il faut avoir dix-sept ans pour plonger sans peur et sans hésitation dans les enfers de ces âmes noires et répugnantes !

Le problème posé par « Thérèse Desqueyroux » est intéressant pour une lycéenne, puisque c'est celui d'un mariage raté et d'une femme incomprise. L'élève a résumé le livre, décrit les personnages, puis elle avait ajouté cette appréciation : « J'ai beaucoup aimé le livre. C'est un roman qu'on peut lire de nombreuses fois sans qu'il devienne ennuyeux. » Ayant réfléchi, l'élève préféra barrer ce jugement favorable.

Le goût à cet âge pour la littérature noire s'explique peut-être par la révolte que suscite la découverte de la médiocrité foncière du monde des adultes. Il fait plaisir alors d'ajouter aux tares connues des tares nouvelles, de constater défaut après défaut, vice après vice. — Il y a aussi des esprits heureux et placides que le hasard conduit à tel livre déplaisant. — Les personnages de « Mont-Cinère » sont bien décrits dans un long devoir ; la description est précédée d'un résumé détaillé. Une autre élève avait choisi « Un crime » de Georges Bernanos. Elle a lu un ouvrage sur cet auteur et indique les problèmes : mensonge, masque, mal. L'intérêt porté à ce problème du mensonge correspond à un certain besoin de domination et de multiplication que satisfait le théâtre, l'art dramatique, en classe, à l'école. Il s'y ajoute une aversion véritable pour tout ce qui est faux. La mauvaise foi, la duplicité, l'hypocrisie se dressent devant la lectrice de « La symphonie pastorale ». L'élève découvre aussi le problème de la famille à l'horizon étroit, l'incompréhension mutuelle des hommes, la présence du mal que l'aveugle n'aperçoit pas. Ce dernier problème est vu ensuite par un esprit profondément chrétien qui traite avec bienveillance l'auteur de « La peste », mais lui oppose ce raisonnement : L'homme est responsable du mal ; il a commis le péché originel. Depuis toujours les hommes s'entre-déchirent. Accusez-les plutôt que d'en vouloir à la Peste, à la mort, ce mal moindre que le mal moral, la faute humaine. Pour finir, l'élève cite M. Ernest Ludovic qui écrit dans « Perspectives » que tous les hommes doivent

s'unir dans une lutte commune pour le bien, comme les personnages de « La peste ».

Si tous les problèmes moraux sont examinés avec une attention pleine de bonne volonté, les inquiétudes métaphysiques de Sartre ne rencontrent pas de lectrice compréhensive. L'élève qui parle de « La nausée » relève, d'après quelque étude critique sans doute, le déséquilibre psychologique de Sartre, assertion que confirme Simone de Beauvoir dans le deuxième volume de ses Mémoires, « La force de l'âge », et elle achève en affirmant qu'elle a peine à croire que l'écrivain ait toute sa raison. L'élève se réfère au passage où Roquentin, écrasant une mouche, dit : « Je l'ai délivrée de son existence. » Et la jeune fille de dire : « Un homme normal ne peut pas penser et parler comme ça. » Un homme normal n'irait pas non plus ramasser des feuilles ou des bouts de papier sans valeur . . .

Les romans d'Hervé Bazin remportent un vif succès auprès des élèves, et peut-être surtout « Vipère au poing », puisque l'auteur y traite les relations entre les parents et les enfants. Je lis dans le devoir ceci : « „Vipère au poing” est un livre que tout le monde doit aimer et que chacun peut comprendre. — La mère a eu une enfance malheureuse, mais cela ne justifie pas son injustice à l'égard de ses enfants. Tout au contraire, elle aurait dû donner à ses fils une enfance d'autant plus belle. » Le but de l'auteur est de montrer aux lecteurs que les enfants ont besoin d'amour et qu'ils supportent tout, sauf l'injustice. »

Gilbert Cesbron est également fort apprécié à Esch. Une élève a fait un long résumé de « Notre prison est un royaume » ; ce résumé est suivi de considérations profondes sur l'adolescence, que l'élève a certainement prises dans un livre. J'y trouve cette phrase très juste : « Or la faute qu'on commet — avec une entière bonne foi, montrant qu'on ne comprend pas réellement les jeunes — c'est de trop leur donner et de trop peu leur demander. »

Dans « La tête sur les épaules », Henri Troyat a voulu montrer « la solitude de la jeunesse devant ses problèmes », tout en lui apprenant qu'il y a, malgré les apparences contraires, des adultes qui la comprennent.

Dans « Les enfants terribles », Cocteau ne pose pas le problème de l'adolescence, cependant « on lit le livre comme un rêve, duquel on est parfois arraché par un réalisme cruel, mais pour y replonger aussitôt ».

De même « Le lion » de Joseph Kessel est « un conte de fées », où l'on apprend à connaître, à travers de beaux pay-

sages, les trois grandes passions humaines : l'orgueil, l'amour, la peur.

Une élève a fait une étude des romans de Pierre Benoit. Dans « Alberte », l'auteur traite le problème — combien intéressant ! — de la femme insatisfaite, prise sur le tard de la fureur de vivre. « Le roi lépreux », « La châtelaine du Liban », « Le lac salé » sont des romans d'aventures, qui permettent au lecteur de s'évader du monde quotidien ; ce sont pourtant des ouvrages superficiels dont on se lasse vite.

D'autres élèves résumèrent « La reine morte » de Montherlant, « La chatte » de Colette, « La dame aux camélias », et « Le plus triste plaisir » de Geneviève Gennari.

Malgré les incorrections nombreuses, malgré les maladresses dans l'interprétation du texte, la lecture de ces devoirs est rassurante — pour ceux qui douteraient des générations nouvelles. Même si, tout comme nos ancêtres, ainsi que nous l'apprend Marcel Noppeney dans le quatrième volume de « . . . à Luxembourg, autrefois . . . », nous ne parvenons pas à apprendre les bonnes manières à l'ensemble de nos lycéens et lycéennes, il n'y en a pas moins chez les jeunes un fonds sérieux de bon sens et beaucoup de bonne volonté qu'il ne faudrait pas briser en allégeant leur tâche d'une façon inconsidérée.

(Janvier 1961)

Rosemarie KIEFFER

Pour la dissertation française

Il faudrait faire débiter ces quelques considérations méthodologiques par une espèce de « Défense et Illustration » de la dissertation française. Certains la regardent peut-être avec ironie à notre époque de formules et d'épures; cependant elle s'impose, autant que dans le passé, comme une des pièces maîtresses d'un enseignement humaniste. Ne met-elle pas en œuvre à la fois toutes les facultés de l'élève, son jugement, sa raison, mais aussi sa mémoire, son goût, sa sensibilité, son sens esthétique, bref, tout son être intellectuel et spirituel? « Il faut plus que de l'esprit pour être auteur », disait La Bruyère. Esprit de géométrie, mais aussi esprit de finesse. Et par voie de conséquences, quel exercice dépisterait mieux les qualités essentielles d'un élève que précisément celui de la dissertation française?

La difficulté de cet exercice est sans doute pour quelque chose dans l'obstination avec laquelle une bonne partie de nos élèves la boudent et ne s'y adonnent qu'à contrecœur. Peut-être aussi ne voient-ils plus très bien l'utilité pratique de cet exercice. Ou sont-ils tellement surmenés par l'étude des sciences de toutes sortes qu'ils parent d'abord à ce qu'ils jugent le plus pressé et n'accordent que la portion congrue à ce qui ne les intéresse plus guère? Ceux qui devraient être les premiers à défendre la dissertation française, c.-à-d. les professeurs de français, accepteraient-ils trop vite, comme une fatalité, l'espèce de languissement, pour ne pas dire plus, dont cette dissertation semble menacée? Car languissement il y a, preuve les nombreuses copies cotées insuffisantes ou du moins médiocres au plus haut point, preuve aussi les doléances au sujet

Note : Au moment de la rédaction de cet article nous apprenons que M. François Majerus a présenté en 1963 une dissertation pédagogique sous le titre : « Untersuchung über die formale und inhaltliche Leistung im französischen und deutschen Aufsatz im Abschlußexamen 1962. » L'auteur critique d'abord la formulation des sujets de rédaction donnés, arrachés de leur contexte naturel et de ce fait impénétrables dans une certaine mesure pour les intelligences non averties. Il étudie ensuite plus particulièrement l'élaboration du contenu intellectuel et moral des sujets et il analyse les possibilités qui existent de réhabiliter la rédaction, et aux yeux des enseignants et à ceux des élèves . . .

des résultats obtenus par nos élèves à toutes sortes de concours et d'examens.

Nous croyons savoir qu'il y a quelques années une commission nationale pour le français — il en existait et il en existe toujours de semblables pour les autres matières du programme — avait entrepris d'élaborer un ordre d'études mieux adapté aux nécessités actuelles. Cette commission n'est pas allée très loin. Quand elle eut établi une liste d'auteurs imposés ou laissés au choix des professeurs, et des élèves, cela va sans dire, elle ne se réunit plus. Toutes les autres questions si pressantes soulevées par les programmes de nos études de français ne furent plus guère posées, moins encore traitées.

Il est vrai que le petit pays de Luxembourg ne peut s'offrir le luxe des recherches faites partout ailleurs dans le domaine de l'étude des langues. Raison de plus pour puiser au moins dans le trésor des résultats acquis à l'étranger, pour les adapter ensuite à nos besoins particuliers, pour les expérimenter et en tirer des enseignements à recommander et à appliquer.

Qu'on ne se méprenne pas sur le sens et la portée des présentes considérations. Elles ne signifient pas que rien n'ait été fait chez nous. Loin de là. Bien des initiatives méritent des éloges. Mais elles restent trop sporadiques. Il manque un effort de rénovation plus général, plus méthodique et mieux soutenu, une étude plus attentive d'une question aussi importante, croyons-nous, que difficile.

A feuilleter le catalogue des thèses présentées par nos professeurs stagiaires à l'examen pratique, on ne peut se défendre de l'impression que cette question n'a guère suscité d'intérêt. Une telle étude, disent certains, demanderait de l'expérience que nous ne possédons point. Mais n'avaient-ils pas au moins celle de leurs années de lycée? Et les pédagogues en herbe que nous étions tous il y a plus ou moins bon nombre d'années avaient-ils plus d'« usage » pour traiter des questions comme « l'utilisation de la linguistique pour l'enseignement du latin dans les classes inférieures » ou « l'orientation psychopédagogique au service des élèves »?

La table des matières des différents numéros du « Journal des Professeurs » (1931—1955) signale bien une étude judicieuse sur l'exercice de la composition française dans les classes inférieures. Mais pour la dissertation, rien.

Bien entendu il ne peut pas s'agir ici de faire une analyse complète d'un problème aussi complexe, moins encore de donner des règles absolues. Légiférer dans un domaine pareil

serait commettre le plus grave des torts. Le but de cette brève étude ne peut être que de signaler quelques points importants et de voir dans quelles directions pourraient être cherchées les solutions.

(I) *Sujets généraux ou sujets littéraires?*

Les sujets généraux, selon l'expression usuelle, sont ceux qui, par opposition aux sujets littéraires, traitent des problèmes de morale générale, individuelle ou sociale, de psychologie ou d'esthétique. Ces sujets posent des problèmes discutés depuis toujours par tous les hommes, et plus particulièrement des problèmes de notre époque: progrès, travail, argent, loisirs, liberté, science, civilisation, bonheur et jeunesse, pour ne citer que les plus importants.

Ces sujets, bien entendu, ont leur valeur, mais il faudrait

a) qu'ils soient posés en rapport avec une ou plusieurs œuvres littéraires étudiées. Sinon ils risquent de ne donner lieu qu'à des bavardages insipides. Les élèves croient à tort qu'ils se tireront toujours d'affaire, pour le fond au moins de leur travail, l'élocution étant le moindre de leurs soucis. Ainsi ils perdent toujours un peu plus le sens littéraire, et aussi le goût littéraire. Les sanctions faisant défaut ils consacreront le temps assigné au programme des lettres, bien vague, il faut le dire, à l'étude d'autres branches qui leur semblent, à tort ou à raison, d'une importance plus réelle et plus immédiate. Que de fois il y a lieu de constater qu'un texte « lu » en classe n'est pas le moins du monde utilisé comme référence dans la dissertation. Quelle ignorance des œuvres du programme dans les travaux de fin d'études! Dans quel fonds puisent la plupart des élèves? Les lectures sérieuses sont rares, la faculté de jugement est peu développée, l'expérience manque, celle du moins qu'il faudrait, les qualités de perspicacité et d'aisance font défaut, l'élocution est un livre à sept clefs.

Il faudrait aussi

b) qu'il soit mis fin à la primauté du sujet général, que la littérature reprenne ses droits et surtout la place qui lui revient, que les sujets généraux soient remplacés en partie des sujets littéraires.

Bien entendu les travaux écrits de cette espèce ne seront pas un simple rabâchage de cours. Depuis longtemps, heureusement, des dissertations ainsi comprises sont passées de mode. La dissertation littéraire, telle que l'entendent les méthodologies française et étrangères actuelles, est une

étude concrète et probante, un véritable moyen de formation grâce à l'étude pénétrante de l'œuvre, un moyen de contrôle équitable, une mesure exacte enfin du degré de formation atteint par l'élève et par là-même un moyen de sélection efficace. La matière étant définie, le professeur sera à l'aise pour établir sa note.

Restent d'autres problèmes. Comment p. ex. formuler le sujet? L'intérêt suscité chez l'élève en dépend beaucoup. L'énoncé sera-t-il court ou consistera-t-il en un texte plus long? Le professeur formulera-t-il ou proposera-t-il toujours le sujet lui-même? Ne le fera-t-il pas formuler quelquefois par les élèves?

(II) *Préparation ou improvisation?*

Question préliminaire: la dissertation peut-elle être enseignée? Jamais, croyons-nous, en ce qui concerne le don, l'intelligence, l'imagination, l'apport de l'inconscient, le plaisir de concevoir des idées et de les développer, la détermination de les couler dans un moule de mots et de phrases adaptés et parfaits.

Ces considérations suggèrent en passant l'idée qu'il faudrait peut-être envisager d'adapter le devoir écrit français, dans les classes supérieures, à la variété des tempéraments. Permettre à l'élève de choisir l'exercice le plus conforme à ses possibilités, ce serait rendre la joie d'écrire à bon nombre d'élèves et rétablir aussi le prestige de la dissertation.

Mais si le don ne s'enseigne pas, il n'en est pas de même de la technique. Le chef-d'œuvre n'a jamais jailli d'un coup et par miracle. En littérature aussi les méthodes doivent être apprises.

Se pose donc le problème de la préparation.

a) *préparation générale et lointaine*

Elle comprend:

- *un art de penser*: théorie du raisonnement, de ses règles et de ses mécanismes, application surtout de cette théorie par l'étude de quelques textes appropriés.
- *un art de composer*, et plus particulièrement celui de construire selon l'ordre logique. Opérations essentielles:
 - . délimiter le sujet;
 - . expliquer et discuter le problème, trouver et développer des arguments clairs et efficaces, les disposer selon leur poids, les étayer sur les exemples précis;

- . conclure par un bilan et élargir éventuellement le sujet en ouvrant une perspective.

Le professeur fera bien d'exposer aux élèves que la discipline de l'effort de composition ne nuit pas à leur spontanéité ni à leur originalité, au contraire; qu'il n'y a pas qu'un seul plan pour chaque sujet, mais que, certains impératifs étant sauvegardés, chaque sujet comporte autant de plans qu'il y a d'individualités pour le traiter.

Pour acquérir l'art de penser et l'art de composer des exercices nombreux, variés et surtout gradués s'imposent. Dans l'organisation de son cours le professeur doit prévoir à cet effet des leçons fixes.

- *un art de lire*: impossible de faire une dissertation sans posséder une culture de base solide, des connaissances précises sur les problèmes à traiter. « La lecture, dit Lanson, est le remède souverain à la stérilité de l'esprit. » Bien plus, sans lecture, pas d'expression personnelle de la pensée.

Quels livres faut-il avoir lus?

Où trouver ces livres?

Les réponses à ces questions impliquent une organisation plus rationnelle, un équipement plus varié de nos bibliothèques, surtout un accès plus facile, plus régulier et plus fréquent à ces bibliothèques.

Comment lire ces livres? Il faut donner aux élèves une méthode de travail intellectuel, leur permettre d'éviter le gaspillage des efforts et la perte de temps.

b) préparation directe

Après une préparation générale ainsi comprise, la préparation directe se révèle superflue, à condition que le sujet soit bien posé et accompagné des indications bibliographiques nécessaires. Tout au plus expliquera-t-on avec profit certaines notions du sujet-cadre. Une composition élaborée avec les élèves ne stimulerait pas l'esprit de recherche et paralyserait la spontanéité. Au début il conviendra de montrer la voie aux apprentis.

(III) *Travail en classe ou dissertation à domicile?*

La pratique actuelle consiste à faire rédiger la plupart des dissertations en classe. Cela semble une erreur. Deux heures, en effet, ne peuvent suffire au travail d'invention, de compo-

sition et d'élocution que nécessite la dissertation. Celle-ci est vraiment une œuvre de longue haleine. En plus ce travail qui demande un esprit de fraîcheur et de disposition ne peut prospérer dans une atmosphère de fatigue, de hâte et de surveillance contrôlée. Tous nos exercices de dissertation ont trop l'air d'examens. Il s'agit au contraire de prendre position, en toute tranquillité et après mûre réflexion, sur des problèmes toujours compliqués de morale, de littérature ou d'esthétique, d'argumenter correctement et de s'exprimer avec justesse et art. Ainsi un élève moyennement doué se voit placé, s'il ne dispose que de deux heures, devant une tâche presque insurmontable. D'ailleurs les résultats sont là pour le prouver.

Il y aurait donc lieu de trouver une autre formule, de rétablir et de remettre en honneur les dissertations à domicile. L'élève serait astreint à s'occuper pendant cinq à six semaines de son travail. Il étudierait des documents, le professeur contrôlerait les différentes phases de l'élaboration, l'élève serait tenu à présenter finalement un devoir aussi parfait que possible.

L'on objectera la possibilité de la fraude, objection d'autant plus fondée que l'avancement de l'élève dépendrait parfois de résultats obtenus sans effort personnel. Mais la fraude sera exclue en partie grâce à la façon dont le sujet sera posé. Et c'est aussi la tâche de l'éducateur d'aviser à tous les moyens possibles pour faire prévaloir l'honnêteté.

De temps en temps seulement des rédactions à faire en classe contrôlées le savoir, le savoir faire et le degré de maturité des élèves.

Des exercices fréquents sur des éléments essentiels des idéaux de la dissertation seront organisés: préambules, conclusions, plans, paragraphes, définitions, corrections de brouillons.

Reste un dernier problème, et non pas le moindre, celui de l'élocution.

(IV) *Laisser aller ou contrainte?*

Ici se montre surtout la tâche difficile et ingrate parfois du professeur-correcteur. Que de susceptibilités à ménager, d'obstinations à vaincre, d'incrédules à convaincre, de négligents à secouer, de démoralisés à redresser! Quelle lutte à mener contre le décousu, l'informe, l'à-peu-près, l'équivoque et l'inintelligible!

Grâce à des efforts inlassables il faut aider l'élève à atteindre à la correction, puis à la précision et à la clarté, enfin

à la variété et à la simplicité naturelle. Des indications précises et suivies doivent convaincre l'élève des déficiences de son style, lui indiquer les moyens non seulement pour corriger les fautes concrètes, mais encore les défauts qui les ont entraînées. Si tant de copies d'élèves sont d'une platitude écœurante, c'est que leurs auteurs manquent de goût, haïssent l'effort, ignorent les éléments de la stylistique et ont négligé ou n'ont pas été obligés de se faire la main par des exercices de style réguliers, systématiques, coordonnés, progressifs, exécutés avec la même patience obstinée que celle du jeune pianiste qui fait ses gammes. Peu à peu se dégageront chez bon nombre d'élèves ainsi guidés des qualités de style plus positives, telle l'écriture vigoureuse et personnelle.

Nos collègues jugent qu'il conviendrait de refaire ou de faire de la dissertation française un travail pour lequel il y ait une matière à connaître, une technique à posséder, un effort de réflexion à faire et une forme rebelle à trouver. Cette dissertation devrait sanctionner aussi et réellement sanctionner des études de lettres. Qu'elle ne reste pas plus longtemps cette corvée fastidieuse dont on a le droit de se débarrasser aux moindres frais !

Alphonse KRIER

La modernisation de l'enseignement des mathématiques

Une question très importante se pose actuellement aux professeurs de l'enseignement des mathématiques : « L'évolution rapide et profonde de la science mathématique pendant les cinquante dernières années doit-elle entraîner des modifications à l'échelon de l'enseignement moyen ? Faut-il changer les programmes ? Faut-il plus modestement s'efforcer de voir les matières de ceux-ci sous une optique ensembliste et relationnelle et introduire dans une certaine mesure le symbolisme et le langage moderne ? Faut-il au contraire se contenter du statu quo ? »

Ces questions, soulevées récemment dans une note émanant du Ministère de l'Education Nationale Belge, sont celles que se posent les enseignants de tous les pays.

Devant les tendances nouvelles ils ne peuvent rester indifférents en alléguant que ces tendances ne peuvent influencer, pour l'instant, que l'enseignement universitaire. « Depuis que certains cours de faculté se sont soumis pour le fond et pour le style aux impératifs de la mathématique moderne, un hiatus plus ou moins accentué risque de séparer nos classes de première des candidatures universitaires. »

Aussi, la nécessité de profondes réformes dans l'enseignement des mathématiques n'est-elle généralement pas niée ; seulement, l'accord sur le rythme et les modalités de la refonte est loin de se faire au sein de la communauté mathématique.

D'aucuns expriment leurs inquiétudes que la réforme ne s'engage dans une mauvaise direction et que cette précieuse occasion ne soit gaspillée.

Il n'est peut-être pas inutile, en raison de l'importance, de signaler certaines appréhensions à ce sujet.

M. Soula, professeur honoraire à la Faculté des Sciences de Montpellier, compare la situation actuelle à celle qui suivait le célèbre « Programme d'Erlangen » (1872) dans lequel Félix Klein mettait en valeur l'importance des groupes pour ordonner l'étude des propriétés invariantes par transformation. L'enseignement élémentaire n'a pas encore réussi dans cette voie, dit M. Soula, avec la théorie des ensembles, dont on ne peut nier l'importance fondamentale, il en sera de même : c'est trop abstrait. Dans un mémorandum composé par plusieurs mathé-

maticiens des Etats-Unis et du Canada, ceux-ci déclarent que l'état de choses actuel comporte des facteurs et des forces qui peuvent égarer les professeurs.

Le fait qu'aujourd'hui il est nécessaire d'apprendre plus de mathématiques qu'autrefois peut nous faire rechercher des raccourcis qui pourraient cependant causer plus de tort que de bien.

Ils énoncent par la suite un certain nombre de principes auxquels on peut souscrire d'emblée :

En premier lieu, le programme de mathématiques doit servir les besoins de tous les élèves; il doit contribuer au fond culturel de l'élève moyen et offrir une préparation professionnelle aux futurs usagers des mathématiques.

Les connaissances acquises dans cette branche n'ont de valeur que si elles ne consistent pas simplement en une possession d'information mais constituent un « savoir faire », c'est-à-dire la possibilité d'utiliser le langage mathématique, de soumettre un raisonnement à l'analyse, de reconnaître un concept mathématique.

Pour ces raisons, il faut se garder d'introduire des concepts nouveaux en l'absence d'un arrière-fond suffisant de faits concrets ou d'insister sur des concepts unificateurs alors qu'il n'y a pas d'expérience à unifier.

L'élève doit apprendre à apprécier des démonstrations au niveau qui correspond à son expérience et à ses connaissances; il y a différents niveaux de rigueur. Le pousser de façon prématurée vers un niveau trop formel est pire qu'inutile.

Ils soulignent qu'il faut tenir compte soigneusement de la distinction entre les matières qui ont préséance du point de vue logique, et les matières qui devraient avoir la priorité dans l'enseignement.

Leur attitude envers les mathématiques traditionnelles est surtout significative : L'enseignement mathématique dans les écoles élémentaires et secondaires est bien en retard sur les besoins de notre époque et a grand besoin d'améliorations. Cependant il faudrait examiner de très près l'affirmation que les matières enseignées dans les écoles secondaires soient périmées. Les mathématiques traditionnelles n'ont-elles pas assumé avec succès le rôle formateur que l'on attendait d'elles ? L'algèbre élémentaire, la géométrie plane et dans l'espace, la trigonométrie, la géométrie analytique et le calcul différentiel et intégral sont toujours d'importance fondamentale.

Ce qui est mauvais dans le programme actuel c'est l'isolement des différentes matières enseignées les unes des autres;

même à l'intérieur d'un même sujet les techniques ne sont reliées entre elles; il est laissé dans le noir l'origine et les buts des manipulations et des faits qu'on demande d'apprendre. Il arrive souvent que les matières enseignées apparaissent comme inutiles et ennuyeuses.

A ces déficiences la Mathématique moderne est appelée à suppléer. Analysons donc jusqu'à quel degré la Mathématique moderne puisse contribuer à une renaissance pédagogique !

Un usage judicieux des notions des ensembles finis ou infinis est susceptible d'éveiller chez l'élève le sentiment de l'unité des mathématiques.

L'algèbre des ensembles peut s'intégrer d'une manière plus ou moins profonde dans toutes les disciplines mathématiques. Le langage et le symbolisme des ensembles peuvent même être utilisés très tôt. Il va sans dire qu'on se gardera de donner à l'exposé un tour abstrait qui ne conviendrait ni à l'âge, ni à la forme d'intelligence de l'élève. Les propriétés des opérations permettent d'amener l'élève progressivement à la structure de groupe et de lui faire entrevoir peut-être d'autres structures fondamentales de l'algèbre.

Les lois de compositions qui se font sur d'autres objets que les nombres (segments, vecteurs, classes d'entiers modulo un entier, classes des réels modulo 2π , déplacements) montrent comment ces opérations structurent les ensembles dont elles combinent les objets entre eux.

La résolution des équations se fera en liaison avec l'ensemble référentiel. On peut, dans les points du programme de mathématiques, découvrir de nombreuses relations qui mettent en correspondance les éléments d'un ensemble de départ avec des éléments d'un ensemble d'arrivée; elles permettront de mieux dégager la notion de fonction.

Un trait caractéristique de la mathématique moderne est le dynamisme interne, dont le vocabulaire et la présentation même sont un reflet: applications, injections, flèches. Un symbolisme commode a été créé pour noter relations et transformations.

Il n'est pas impossible, selon certains psychologues, que les structures fondamentales de l'algèbre moderne correspondent aux structures de l'intelligence. La mathématique contemporaine constituerait, en quelque sorte, un outil efficace pour conduire à leur épanouissement les structures mentales en formation des enfants et des adolescents. (Circulaire du Ministère de l'E.N.B. Math. et Paedag. N. 22 1962.)

Si la mathématique d'aujourd'hui s'est révélée unitaire concernant son sujet de recherche — les structures — il en va de même pour sa méthode — la méthode axiomatique.

A un niveau plus élevé, la méthode axiomatique apporte une économie de pensée et de notations : les énoncés importants qu'on utilise partout sous des formes variées sont démontrés une fois pour toutes.

Cette multivalence garantit leur adaptation à des situations très variées; aussi est-il parfois difficile de dire si un énoncé est de l'algèbre, de la géométrie ou de l'analyse.

La géométrie classique, considérée longtemps comme particulièrement adaptée à l'introduction de l'élève dans les procédés de la méthode axiomatique, est dépassée en tant que science autonome et modèle unique d'une théorie déductive dans l'enseignement des mathématiques.

Dans la mathématique contemporaine elle est transfigurée en un langage universel où résonne l'écho des intuitions spatiales en même temps que la richesse des structures fondamentales sous-jacentes. A ce titre elle est et restera une des voies d'accès à la pensée mathématique. En face de débutants, une voix unique, conduisant directement au monde des structures abstraites de la mathématique unitaire, aboutirait fatalement au verbalisme. Les voies psychologiques propres à l'enseignement sont différentes et multiples comme les aspects de la réalité.

Dans certains manuels nous trouvons aujourd'hui beaucoup d'idées nouvelles. Dans le cours de géométrie on distingue davantage les propriétés métriques des propriétés projectives et affines. La géométrie plane et la géométrie de l'espace sont exposées parallèlement par des méthodes vectorielles identiques.

En vue des applications pratiques, cette innovation dans la technique des vecteurs est d'une grande valeur pour les élèves. Elle peut servir à mener la pensée des élèves à la prise de conscience qu'il suffit d'établir une liste restreinte de théorèmes concernant les propriétés de la somme des vecteurs, du produit du vecteur par le nombre et du produit scalaire de deux vecteurs pour pouvoir faire la géométrie algébriquement.

« Si les idées ne sont pas encore bien élaborées du point de vue de l'enseignement et des possibilités de l'élève moyen et pas toujours clairement ordonnées dans un système, il ne faut pas oublier que c'est la modernisation in statu nascendi. » (A. Z. Krygowska, Cracovie.)

Notons que les matières enseignées dans les différentes sciences mathématiques sont groupées dans les nouveaux

manuels par classe, ce qui n'est pas fait pour nous faciliter l'usage de ces manuels, faits pour d'autres programmes et d'autres élèves.

Aux questions posées au début on peut dès maintenant apporter quelques réponses valables.

On n'optera pas pour le statu quo. La nécessité d'une mise à jour de l'enseignement mathématique est entrée dans la conviction des professeurs. Jamais ils n'ont manifesté tant d'intérêt pour les idées nouvelles; jamais ils n'ont payé tant de leur personne pour acquérir la maîtrise des matières nouvelles. A mesure qu'ils arrivent à restructurer leurs connaissances, ils se sentent plus attachés aux problèmes proprement pédagogiques, ceux qui concernent le contenu même de l'enseignement, son esprit et ses méthodes.

Le moment d'une refonte complète n'est pas encore venu, mais il y a place pour une solution moyenne. Avec les mêmes matières, chaque professeur peut, suivant son initiative et son tempérament, adapter son enseignement aux conceptions nouvelles. « La question qui se pose sur le plan pratique est celle de la manière d'introduire les notions nouvelles et du temps à y consacrer. »

Quelques pays ont commencé par introduire les nouvelles matières dans le cadre du cycle supérieur. Les professeurs sont généralement libres d'introduire les définitions et les symboles relatifs à quelques notions sur les ensembles soit à l'occasion de l'étude de telle ou telle question du programme, soit dans un bref chapitre initial ne comportant aucun développement théorique. Chaque professeur reste responsable de la connaissance effective de ses élèves, aucune considération ne peut servir de prétexte à la fantaisie et à l'aventure.

Il ne faut pas que les nouvelles matières donnent une surcharge ou une difficulté supplémentaire aux élèves. Au besoin les programmes actuels peuvent être allégés dans les domaines des techniques trigonométriques et logarithmiques, où dans ceux de la géométrie de l'espace. D'autres matières seront à reporter dans les classes inférieures à condition que l'enseignement de l'arithmétique soit limité à l'avenir à la seule classe de VII^e, où cette discipline peut encore jouer un rôle efficace.

La refonte partielle opérée actuellement dans le programme du cycle inférieur ne peut être qu'une première étape d'une révision plus approfondie réalisable au fur et à mesure que le but à atteindre et les possibilités pédagogiques seront entrevus plus clairement.

Marcel MICHELS

La réforme de l'enseignement mathématique à l'étranger

La réforme de l'enseignement mathématique au niveau universitaire est acquise. L'évolution qui se fait jour au secondaire est dirigée en grande partie par des professeurs d'université. Citons des noms : Choquet, Revuz, Papy, les Américains Stone, Fehr, Begle, le Danois Bundgaard . . . Ce sont eux qui se sont aperçus de la nécessité de réformer l'enseignement dans les lycées. L'apport toujours croissant de la recherche mathématique est tel que notre science risque « d'étouffer dans sa propre graisse », à moins que le secondaire ne se charge de décongestionner l'enseignement qui se donne à l'université. Le phénomène ne se limite d'ailleurs pas à l'époque toute récente. Il y a plus de cinquante ans le « Plan d'études de 1902 en France » et le « Programme de Méran » de 1905 en Allemagne enrichirent les programmes scolaires de la notion de fonction, des représentations graphiques et des éléments du calcul infinitésimal. On invoqua alors la mathématisation de la vie grâce aux progrès de la technique et des sciences physiques et chimiques. Aujourd'hui c'est la nécessaire intrusion des méthodes mathématiques (p .ex. la statistique) dans les sciences sociales, économiques et même biologiques qui conditionne une réadaptation des programmes.

De son temps, Félix Klein félicita ses collègues français (Hadamard, Borel) d'avoir quitté leur tour d'ivoire pour s'adonner à la rédaction de manuels scolaires. Aujourd'hui, la collaboration entre l'enseignement universitaire et le secondaire est assurée dans beaucoup de pays. Elle s'établit aussi sur le plan international. Pensons à l'initiative de l'O.E.C.E. (Royaumont, Dubrovnik) et aux enquêtes de la Commission Internationale pour l'Enseignement des Mathématiques (Aarhus, Stockholm). Quoique les systèmes de scolarité soient différemment jalonnés, les correspondances sont faciles à établir grâce au calcul par années scolaires ou « grades ». Ainsi notre enseignement classique comprend les grades 7-13.

Les principaux foyers qui activent la réforme se trouvent aux USA (Université d'Illinois, Commission on Mathematics of the College Entrance Examination Board, The School Mathe-

matics Study Group), en France, en Belgique (Centre belge de pédagogie de la mathématique), au Danemark, en Hollande. Les premières tentatives américaines, aux environs de 1950, s'adressaient aux grades 11 et 12 (réforme par en haut). Les nouveaux programmes danois introduisent des changements majeurs dans les grades 10-12. L'expérience de la Suisse Romande (Neuchâtel, Lausanne, Genève) concerne les mêmes grades, donc des classes d'élèves de 15 à 18 ans. La France est en train de réformer les programmes de toutes les classes. L'introduction des matières modernes (ensembles, notions de logique, structures, vecteurs) se fait en général avec modération à partir des quatrièmes et troisièmes (grades 8 et 9). Les maisons d'édition — à leur tête « l'École » avec la collection Bréard — adaptent leurs manuels aux programmes récents (1958-62).

Il semble que la méthode d'infiltration dans les classes supérieures soit en voie de s'imposer dans de nombreux pays. Citons la Rhénanie-Westphalie dont les nouveaux programmes sortiront cette année-ci ainsi que l'Autriche. La méthode bénéficie de nombreux avantages : Les élèves disposent de connaissances arithmétiques, algébriques et géométriques. Il existe donc un arrière-fond de matières qu'on peut « structurer », et assez de situations concrètes qui permettent d'appliquer les concepts ensemblistes à de vrais problèmes et non à des bagatelles qui ennuient les élèves, parce qu'ils n'en perçoivent pas le bien-fondé.

La méthode radicale veut asseoir l'enseignement secondaire, dès le début, sur des bases de logique formelle et de théorie des ensembles. La tentative se fait dans les sixièmes et cinquièmes nouvelles de M. Papy en Belgique et aussi en Amérique dans certaines Junior High Schools. On peut ranger dans cette catégorie le programme révolutionnaire (1962) de la Ville de Hambourg qui introduit bien des notions modernes dès le grade 5 (élèves de 10 à 11 ans) : propriétés des ensembles numériques, notion de groupe et d'application (en grade 6), espace vectoriel (en grade 9). Toutefois, après un cycle plutôt intuitif, une révision des notions ensemblistes et algébriques est prônée dans le grade 11, qui correspond à nos troisièmes. Dans la dernière année (grade 13) le programme prévoit l'étude axiomatique d'un sujet mathématique, au choix du professeur : groupes, nombres naturels, géométrie. Les matières classiques (calcul algébrique, calcul infinitésimal) sont conservées, la géométrie analytique perd du terrain au profit de l'algèbre linéaire, mais la géométrie élémentaire est réduite à la portion congrue. Aucun manuel ne facilite encore la tâche des enseignants.

Ces tentatives hautement louables préparent-elles la méthode d'enseignement de l'avenir ? Les protagonistes invoquent la psychologie des enfants selon laquelle les jeunes élèves seraient plus réceptifs pour la mathématique moderne que les adolescents. Cependant ils ne croient pas que la réforme soit terminée dans quelques années. Est-elle bonne ou mauvaise, on le saura après vingt, trente ans. Comme toutes les sciences, la mathématique connaît une évolution, l'enseignement forcément s'en ressentira. Jamais on ne reviendra aux méthodes d'antan. Les expériences tentées par des pédagogues avertis et enthousiastes constituent de précieux jalons dans la marche en avant, même si les résultats obtenus ne sont pas tous positifs.

Le plus grand obstacle qui freine la réforme, c'est le fait que la plupart des professeurs n'ont pas reçu une formation adéquate pour enseigner les notions nouvelles. Pratiquement cela empêche pour le moment la solution radicale, la refonte complète du programme traditionnel. Cependant les enseignants, dans leur majorité, devront parfaire leur information. C'est là le deuxième objectif de la réforme en cours. Que vaut un programme, une façade de réussites isolées si ceux qui doivent la réaliser dans les faits n'ont pas pour cela l'équipement nécessaire ?

En Amérique, le « retraining » des professeurs se fait dans des « summer institutes » où des cours de perfectionnement de six semaines sont donnés pendant les vacances. Grâce à l'appui financier de la National Science Foundation, il existe même des cours qui durent toute une année académique, et qui constituent pour les participants une sorte de « sabbatical leave year ». En Europe, mentionnons l'effort de la Belgique : les cours du Centre de Pédagogie que nombre de nos collègues suivent régulièrement à Arlon, les Journées d'Arlon du mois de juillet et les Cours de perfectionnement à l'Université de Bruxelles. Presque toutes les revues mathématiques publient des articles didactiques sur les nouvelles matières : le bulletin français de l'A.P.M., l'École, Mathematica et Paedagogia, Euclides, Praxis der Mathematik . . .

En mars 1962, le manifeste des 75 professeurs d'université américains qui exprimaient des inquiétudes au sujet du programme mathématique des High Schools, a freiné un peu l'ardeur des réformateurs. (Ceux-ci peuvent se prévaloir de l'encouragement d'autres sommités, dont Choquet : « Algèbre et structures algébriques depuis l'école maternelle jusqu'à l'université ! ».) La circulaire ministérielle belge de 1962 prône la méthode d'infiltration pour la période de transition et donne de

nombreuses suggestions pour adapter les cours, mais exige qu'en tous cas le programme actuel soit traité. Les deux circulaires ne sont pas opposées à la réforme, mais elles rappellent les vérités suivantes :

Rester constamment attentif aux nécessités d'une pédagogie concrète; reconnaître que les goûts des élèves ne sont pas les mêmes que ceux des chercheurs universitaires; que l'ordre logique n'est pas toujours l'ordre méthodique; que savoir c'est savoir faire, que le résultat d'une opération est aussi important que l'étude des propriétés de l'opération. Pas de purisme, ni de couperie de cheveux en quatre pour les débutants; dans l'enseignement il existe différents niveaux de rigueur.

La France aussi qui, à cause de la terrible pénurie d'enseignants, n'a pas d'illusions sur l'action en profondeur de la réforme, veut « aller de l'avant sans timidité ni témérité ». L'introduction du vocabulaire et des symboles modernes ne doit pas « conduire à un verbalisme et à un formalisme néfastes ». Expliquons. Tous ceux qui ont expérimenté les symboles \implies , \impliedby . \in , \cup , \cap dans les classes moyennes trouvent qu'ils facilitent la compréhension des définitions, des déductions (théorèmes avec leurs réciproques, condition nécessaire et suffisante). Des démonstrations, même schématiques à condition d'être compréhensibles, allégeront les leçons de géométrie, leur concision traduira mieux que le lourd langage habituel la marche du raisonnement. Une seule difficulté à vaincre : les notations géométriques (points, droites) ne concordent pas avec les symboles ensemblistes.

Mais le formalisme, l'abus des \forall et \exists ne doit pas être poussé trop loin. Ainsi, l'année passée le célèbre algébriste Van der Waerden a mis en garde ses compatriotes hollandais dans « Euclides » : « J'étais l'un des premiers à introduire les symboles ensemblistes et logiques en algèbre, mais leur usage ne doit pas dégénérer en rébus mathématique. » La clarté ne doit jamais disparaître dans le hérissément des symboles.

En conclusion, vu les conditions de notre enseignement il paraît préférable d'adopter la solution intermédiaire : les notions nouvelles sont introduites et incorporées au programme actuel au niveau des troisièmes. La terminologie pourra être rendue familière dès les classes inférieures, lors du traitement de matières qui s'y prêtent effectivement. De fréquents échanges de vue entre les titulaires des cours au sein des conférences spéciales seront nécessaires, et les séminaires pédagogiques devront consacrer plusieurs séances à la méthodologie des mathématiques modernes.

En Allemagne, en France, en Angleterre le passage du primaire au secondaire se fait deux ou une année plus tôt que chez nous. Il est probable qu'à l'avenir des idées modernes entrent dans les grades 5 et 6. Mentionnons à ce sujet que « l'Ecole Belge » a publié en 1961 des articles de fond sur la mathématique à l'école primaire. Chez nous il serait souhaitable que les nouveaux manuels primaires s'inspirent de ces principes, ce qui entraînerait une certaine collaboration entre instituteurs et professeurs dans la rédaction des manuels ainsi qu'une révision du programme de mathématiques à l'Institut Pédagogique.

*

Pour terminer ce tour d'horizon mentionnons un nouveau genre de concours que de nombreux pays introduisent pour découvrir des élèves exceptionnellement doués pour les mathématiques. C'est surtout dans les pays de l'Est (Hongrie, Pologne, Roumanie, Russie) que ces « Olympiades mathématiques » sont en vogue depuis de nombreuses années. Il y a quinze ans, le professeur Polya (Zurich, puis Stanford), Hongrois d'origine et lui-même lauréat dans son pays natal, introduisit le Test mathématique en Amérique. En 1962, les Pays-Bas organisèrent leur première Olympiade.

Le Test américain comprend 40 problèmes choisis dans le programme américain de « Intermediate Mathematics » et s'adresse à des élèves de 17 ans. Le test est très difficile puisque les concurrents ne disposent que de 80 minutes pour résoudre les 40 questions (en faisant leur choix entre 5 solutions possibles indiquées à la suite de l'énoncé). Ainsi, sur 160 000 participants, en 1961, moins de 300 ont dépassé 80 points sur un maximum de 150. Plus de la moitié ont obtenu moins de 31 points. L'année passée, une cinquantaine d'élèves des grades 12 et 13 (ainsi que des Cours Supérieurs) du Lycée de Garçons de Luxembourg ont fait le test. Les résultats étaient honorables (moyenne : 26,18; maximum : 58,50) malgré l'évident handicap que constituent la divergence des programmes (aucune question ne portait sur les matières enseignées dans les classes des concurrents) et le manque de préparation. Cette année-ci, 84 élèves de plusieurs établissements appartenant aux grades 11-13 ont eu une moyenne plus faible (17,75), mais le maximum atteint (74,75) peut être considéré comme extraordinaire. La moyenne a d'ailleurs baissé de même aux États-Unis et en Hollande.

Dans le concours hollandais la sélection se fait dans deux épreuves : sur 3000 concurrents seulement 60 étaient admis-

sibles à la deuxième épreuve. Le facteur temps ne joue pas le rôle décisif comme dans le concours américain, mais les questions sont plus corsées. Voici 3 des 9 questions de la 1^{re} épreuve (temps : 3 heures) :

1. Résoudre $\{ \sin(x-y) + 1 \} \{ 2 \cos(2x-y) + 1 \} = 6$

2. On donne $\frac{p}{q} = \frac{r^2}{s^2}$ où p, q, r, s sont des entiers positifs.

Indiquer pour chacune des propositions suivantes, si oui ou non elle est impliquée par les données :

a) p et q sont tous les deux carrés d'un nombre entier.
b) Si p et q sont premiers entre eux, alors r et s le sont aussi.

c) Si p contient un nombre impair de facteurs 7, alors q contient aussi un nombre impair de facteurs 7.

d) Si r est divisible par 7, alors p est divisible par 49.

e) Si p est divisible par r, alors q est divisible par s.

3. Dans un système orthonormé Oxy on considère les points pour lesquels $0 < x < 2\pi$ et $0 < y < 2\pi$. Indiquer par des hachures dans le graphique les points pour lesquels $\sin x > \sin y$.

Ces problèmes cotés 10 points sont suivis de questions plus difficiles cotées de 15 à 20 points. La 2^{me} épreuve comprend des problèmes non conventionnels de géométrie, de théorie des nombres et d'axiomatique.

Lucien KIEFFER

Propos irrespectueux et peu orthodoxes sur la réforme de nos cours de mathématiques

Il y a quelques années, une bien curieuse science, appelée « Mathématique Moderne », a fait son apparition dans nos pays voisins.

Par des cris tels que « A bas Euclide ! »¹⁾ ses adeptes avaient d'abord semé le désarroi dans les rangs de nos professeurs de mathématiques qui jusque là menaient une vie des plus paisibles.

Mais bientôt la « Mathématique Moderne » a réussi à s'introduire dans nos lycées sous le couvert de cours facultatifs... et à amorcer une discussion depuis longtemps échue : La discussion sur la réforme de nos cours de mathématique.

Malheureusement cette réforme n'a jusqu'à ce moment touché que des questions accessoires : suppression de quelques chapitres du programme, meilleure répartition des matières sur les années scolaires, manuels. Le fond du problème, le but et les méthodes de l'enseignement de la mathématique dans nos Lycées, n'a pas encore fait l'objet d'une réforme, bien que ces points nécessitent une sérieuse révision. Dans les classes de spécialisation (I^e, II^e, III^e) nos élèves sont actuellement subdivisés en deux groupes :

- a) les forts en mathématique,
- b) ceux qui sont dépourvus de la légendaire « bosse ».

Des premiers on suppose qu'ils ajoutent au talent un intérêt spécial pour la branche et qu'ils ont l'intention de se destiner à une carrière scientifique.

On essaye donc de leur procurer un maximum de *connaissances précises* ainsi qu'un solide stock de *techniques* et espère qu'ainsi il seront capables de suivre à l'université et à l'école polytechnique.

Les autres qui n'ont aucun intérêt pour la mathématique, ni l'intelligence requise pour l'étude de cette discipline, sont prédestinés à une carrière non scientifique. Ils n'ont donc pas

¹⁾ M. DIEUDONNÉ lors de la session d'études de l'O. E. C. E. à Royaumont en 1959.

besoin de connaissances mathématiques étendues. Pour sauver quand même les apparences, on leur sert un minimum d'informations mathématiques. On exige de leur part surtout des efforts de mémoire et d'imitation. Comme couronnement du cours qu'on leur prodigue, ils doivent s'exercer à longueur de trimestre sur des calculs algébriques, logarithmiques et trigonométriques qui ne leur serviront strictement à rien.

A côté du reproche que cette subdivision est illogique, il faut ajouter celui que l'enseignement qu'elle entraîne, au lieu d'être formatif, est surtout bourrage de crâne.

On objectera, indigné, que nos cours actuels ont tout de même un rendement indéniable. Tous nos élèves de première savent dériver et intégrer des fonctions souvent très compliquées. Même en section gréco-latine on résout avec virtuosité des triangles quelconques et des équations trigonométriques. En quatrième on vous récite une multitude d'énoncés et de définitions et simplifie des expressions algébriques avec traits de fraction superposés.

A l'observateur attentif il n'échappera pas que presque toutes ces connaissances sont verbales ou techniques, choses mal digérées, textes vides de signification pour l'élève, appris simplement par cœur.

Ce sont d'ailleurs presque uniquement ces connaissances verbales et techniques que nous sanctionnons aux examens et dans les compositions : nous n'exigeons qu'applications stéréotypes, utilisation peu raisonnée de formules, schémas et règles sans que nous osions vérifier si l'élève en a saisi le contenu.

Par cette façon de procéder nous arrivons à dégoûter définitivement de la mathématique les élèves du groupe dit faible. Les meilleurs de ceux-ci vous diront, après leur examen de fin d'études, que, malgré leurs bonnes notes en mathématique, ils trouvaient toujours cette branche très ennuyeuse et qu'ils en ont déjà tout oublié. D'autres arboreront comme un titre de noblesse leur ignorance plus que complète des faits mathématiques.

Les élèves pour lesquels la mathématique sera plus tard outil ou vocation, au lieu de voir défiler devant leurs yeux le vaste panorama du raisonnement mathématique, se noient dans des détails de calcul. Au lieu de leur enseigner par peu d'exemples bien choisis la démarche, les méthodes de ce raisonnement, nous les transformons souvent en formalistes et pédants qui restent collés à la lettre, au chiffre. Ainsi, au lieu de dépister les vrais talents, nous éveillons dans des élèves appliqués et méticuleux l'illusion d'être doués pour la mathé-

matique « alors que l'ingéniosité et la démarche scientifique leur font totalement défaut ». ²⁾

Il ne faut pas pousser l'exagération jusqu'à dire que notre enseignement de la mathématique est complètement dépourvu d'éléments formatifs. Mais ceux-ci s'adressent surtout aux facultés d'ordre et d'exactitude des élèves et négligent le développement du raisonnement, de la compréhension et de l'imagination. Il importe donc d'insister sur un lieu commun qui dit que le lycée n'est pas une école professionnelle, mais un établissement qui doit fournir une *formation générale*, et par là aussi une sérieuse formation mathématique, à tous ses élèves.

Cette formation constitue la base pour les futures études professionnelles et universitaires. En vue de ces études il convient de classer les élèves en trois groupes :

- a) les non-mathématiciens,
- b) les calculateurs, c'est-à-dire ceux qui auront à *appliquer* certaines théories et méthodes mathématiques,
- c) les mathématiciens qui étudieront la mathématique en vue de l'enseignement ou de la recherche.

Chez tous ces élèves le lycée doit

- développer les facultés d'exactitude, d'ordre, d'organisation systématique;
- éveiller les facultés de raisonnement, d'assimilation, d'intelligence et d'imagination mathématiques;
- ouvrir l'esprit aux méthodes de la mathématique.

Pour ceux qui ne continueront pas l'étude de la mathématique, cette formation est indispensable. Elle constitue leur seule prise de contact avec le raisonnement mathématique.

Les futurs calculateurs, pour lesquels la mathématique constituera en premier lieu un outil, recevront une connaissance plus profonde de la nature de cet outil. Les cours spéciaux doivent y ajouter un développement de leurs facultés *techniques de calcul*.

Aux futurs mathématiciens enfin, cette formation mathématique révèle leurs aptitudes et elle leur fournit une méthode de travail. Ils reçoivent le *supplément d'information* dont ils ont besoin, par les cours spéciaux de mathématique.

Comment réaliser ce triple but ? Nous devons tout d'abord abandonner certains préjugés qui paralysaient par le passé

²⁾ M. Henry WALLMAN au colloque organisé par l'O. E. C. E., Château de la Muette, Paris, 1961.

toutes nos tentatives de réforme. Il s'agit de la tendance qu'on pourrait appeler « le principe de la conservation de l'encombrement de nos programmes ».

Au lieu de se faire dans une atmosphère de détente, nos cours de mathématique se déroulent presque tous dans la précipitation et l'énerverment. Dans les classes d'examen le professeur est souvent au comble du désespoir si une de ses leçons est supprimée parce que la possibilité de boucler le programme est alors sérieusement compromise.

La méthode active, que nos jeunes stagiaires doivent apprendre au prix de grandes peines, ne trouve jamais d'application, faute de temps.

Mais dès qu'il s'agit de réduire cet encombrement par la suppression d'un chapitre, une clameur de protestation se soulève : c'est là justement le chapitre le plus important, le plus intéressant, le seul qui rende l'examen sélectif. Si quand même on arrive à le biffer du programme, on le remplace au plus vite par un autre, plus long.

Ayons enfin le courage de faire plus de vraie mathématique en nous basant sur un programme plus modeste ! Établissons un nouveau programme qui n'est pas purement une édition revue de l'ancien, mais repensons-le dès le début.

Bannissons de ce nouveau programme tout ce qui n'est que bagage inutile, bouche-trou, tradition surannée. Ne le surchargeons plus d'artifices de calculs, de transformations algébriques, de formalismes stériles.

Réduisons courageusement le nombre des théorèmes à démontrer, mais ne commettons pas l'absurdité d'établir une liste « de théorèmes à admettre sans démonstration ».

Ne crions pas « A bas Euclide ! », mais diminuons tout de même l'importance de certaines parties de la géométrie euclidienne qui ne suscitent chez nos élèves que l'ennui et le dégoût.

Diminuons surtout l'importance de chapitres qui présupposent le dressage ou qui sont presque exclusivement des exercices de mémoire et de virtuosité technique (mélanges et alliages, équations trigonométriques, géométrie dans l'espace, compléments de géométrie en I^{re} B, géométrie descriptive).

Simplifions d'autres chapitres en introduisant des procédés plus rationnels, des notations et terminologies modernes (par exemple la méthode vectorielle en géométrie analytique, les notations de la théorie des ensembles en maints endroits). Nous pourrions alors, sans crainte d'un nouvel encombrement,

ajouter l'un ou l'autre élément nouveau (introduction à la logique symbolique, notions de statistique et de probabilités) et même présenter quelques exemples de mathématique appliquée.

Le temps gagné par cette réduction massive et intelligente du programme servira en premier lieu à une présentation plus approfondie, plus réfléchie de la matière, une démarche plus lente, plus pédagogique qui permettront aux élèves de mieux saisir le contenu mathématique. Ainsi les élèves n'apprendront pas seulement des définitions et des démonstrations, mais également ce que signifient « définir » et « démontrer ». Au lieu de savoir énoncer une multitude de conditions nécessaires et suffisantes, ils sauront par quoi ces conditions se distinguent. Ils calculeront avec moins de dextérité les dérivées de fonctions d'un aspect barbare, mais la notion de dérivée leur sera plus claire.

Enfin, le temps gagné permettra un approfondissement des connaissances acquises par des problèmes. Non pas des variations numériques sur un problème type, mais de vrais problèmes exigeant un effort d'intelligence et d'imagination. Ces problèmes pourraient même être présentés sous forme d'une séance de « travaux pratiques » qui, « au lieu d'être une heure d'exercices sur le cours, permet au professeur d'aborder des sujets très différents . . . Ces sujets ne seraient pas extraits d'une liste strictement définie. Une large initiative serait laissée au professeur qui constituerait sa liste chaque année en tenant compte du niveau de sa classe, de l'actualité et des questions qui lui seraient posées par les élèves. Certains de ces sujets étant tout naturellement orientés vers les sciences physiques . . . ». ³⁾

*

Une réforme de l'enseignement des mathématiques faite dans cet esprit constituera une vraie modernisation, parce qu'ainsi cette branche gagnera en intérêt pour la totalité de nos élèves . . . et les professeurs se réjouiront de pouvoir enfin prodiguer leur enseignement dans des conditions plus favorables.

Ed. SIMON

³⁾ M. Maurice JACOB au colloque de l'O. E. C. E., Château de la Muette, Paris, 1961, dans son exposé « Aménager les programmes en fonction des Mathématiques modernes ».

Propos d'un professeur de physique

La production du courant électrique est une application de l'induction électro-magnétique; depuis que Faraday découvrit ce phénomène, en 1831, jusqu'aux premières installations d'éclairage électrique en 1880, cinquante années se sont écoulées. Entre la fission de l'atome d'uranium par Hahn et Strassmann, en 1938, et l'explosion de la bombe atomique, l'intervalle de temps n'est plus que de quatre ans. En 1897, Sir J. J. Thomson trouve l'électron; en 1963, l'industrie électronique est la cinquième en importance des industries mondiales. En 1947, le professeur Libby met au point le procédé de la détermination de l'âge d'objets organiques par le carbone radioactif C 14; quelques années plus tard, l'histoire, l'archéologie, la botanique, la zoologie, la géologie et l'ethnographie y recourent fréquemment. Depuis la découverte du maser (*microwave amplification by stimulated emission of radiation*) par Townes en 1954, huit ans s'écoulent jusqu'à son application à la transmission intercontinentale d'images, en 1962, par le satellite Telstar.

L'intervalle de temps qui sépare une découverte de son application à l'échelle industrielle est donc aujourd'hui très réduit. Le rétrécissement considérable de cet intervalle est en outre accompagné d'un hallucinant accroissement du volume des connaissances. Chimistes, biologistes, mathématiciens vous diront la même chose.

Il n'est pas exagéré de dire que les connaissances s'accroissent suivant une progression géométrique, obéissant ainsi à une « loi » analogue à celle de l'accroissement de la population mondiale. Tout comme la production alimentaire mondiale (loi de Malthus), le pouvoir assimilant du cerveau humain ne croît qu'en progression arithmétique, et cela seulement parce que les méthodes didactiques et pédagogiques ont été considérablement perfectionnées.

L'accroissement des connaissances d'une part et la réduction du temps jusqu'à leur application d'autre part, entraînent deux conséquences: d'abord la nécessité de la *formation continue des scientifiques* et ensuite celle de la *révision permanente des programmes*. Le professeur de sciences ou de mathématiques, l'ingénieur, le médecin qui sortait de l'Université il y a cinquante ans pouvait baser pratiquement toute sa carrière

sur les connaissances acquises à l'Alma Mater. A l'époque, l'application avait un retard d'une génération sur la découverte. Cet état de choses est désormais définitivement révolu. La formation continue est aujourd'hui une nécessité impérieuse pour tous ceux qui sont tributaires des sciences. Il s'en suit que pour maintenir à la hauteur les professeurs des disciplines scientifiques, l'Etat doit les envoyer — au moins les volontaires — régulièrement à l'étranger tous les deux ou trois ans à des stages de perfectionnement d'une à deux semaines. Tous les six à dix ans, un stage de quelques mois s'impose. Il s'en suit aussi qu'on ne devrait pas dégoûter de leur métier les professeurs déjà mal payés, comme cela s'est produit en France, où 10 000 professeurs manquent dans l'enseignement secondaire, en majeure partie mathématiciens, physiciens et chimistes. Il faudrait aussi que cesse cette ridicule campagne verbale et écrite des démagogues syndicalistes et autres, proclamant que les professeurs ont trop de loisirs. Les professeurs dénie à ces ignorants porte-parole de groupes de pression toute compétence en cette matière. D'ailleurs depuis 1913, la tâche de toutes les professions a été réduite, à l'exception de celle des enseignants. La leur a même été augmentée. En effet, les effectifs des classes sont plus élevés et la tâche hebdomadaire est restée la même. En France, les vacances plus longues et les tâches réduites, soit 16 heures hebdomadaires, n'ont pas empêché le délaissement de cette profession. Le professeur, harassé par des classes surpeuplées qui usent ses nerfs, écrasé par de fastidieuses corrections, ne trouve plus le temps de se tenir au courant. Il en perd le goût et le courage. Il finit par se laisser aller, au grand désavantage des enfants qui lui sont confiés.

L'accroissement des connaissances et la réduction du temps jusqu'à leur application exige — outre la formation continue des maîtres — la révision permanente des programmes.

Les commissions nationales sont nées de cette exigence, mais elles sont malheureusement vouées à une lenteur presque stérile à cause de leur effectif beaucoup trop élevé. Ces commissions devraient être composées de trois à quatre spécialistes seulement, qui auraient le pouvoir de remplacer les manuels dépassés par les événements, et de remplacer certaines matières du programme par d'autres, plus importantes dans l'optique du moment. Il faut bien se mettre en tête que certains phénomènes, encore importants il y a vingt ans, le sont beaucoup moins aujourd'hui. Ne nous contentons surtout pas d'ajouter de la matière

au programme. Evitons toute surcharge de la mémoire et renforçons la compréhension de quelques principes généraux. Nous aimerions à initier les jeunes au raisonnement scientifique d'après des modèles idéalisés de la réalité. Citons comme exemples le modèle cinétique du gaz parfait de Boltzmann, le modèle du champ électro-magnétique de Faraday et Maxwell, les modèles corpusculaire et ondulatoire de la lumière et des particules atomiques, le modèle de l'atome classique de Bohr etc. Les principes généraux de la conservation de l'énergie, de la conservation de la quantité de mouvement et de la conservation de la charge électrique nous guident en permanence dans nos raisonnements sur ces modèles parfaits.

L'attitude scientifique s'acquiert par l'importance accordée aux faits établis par l'expérience, base du modèle idéalisé de la réalité. Les conséquences tirées par raisonnement du modèle doivent à nouveau être vérifiées par l'expérience, car les faits indiquent avec précision les limites du modèle élaboré et dans quel sens il faut éventuellement le perfectionner. Ainsi l'attitude objective dans le raisonnement scientifique, qui consiste à écarter de la pensée tout préjugé subjectif, tout dogmatisme politique ou religieux, a une valeur formative évidente. En même temps, les sciences exactes astreignent le jeune homme à la précision dans l'observation et à la rigueur des concepts. Elles constituent un entraînement permanent à la pensée logique et à son expression verbale précise.

L'ordre que la science introduit dans les phénomènes naturels a aussi une grande portée esthétique. Rien ne satisfait davantage notre esprit, rien ne lui semble plus beau que la connaissance et la compréhension de cet ordre. Ce sens esthétique est renforcé par la beauté même des expériences, beauté mise en relief par les procédés didactiques les plus variés.

Enfin, les hommes que l'étude de la physique nous fait connaître peuvent servir de modèles à la jeunesse de notre époque. Galilée et Kepler, Newton, Faraday, Ampère et Maxwell, Planck et Einstein ont contribué davantage au bien-être de l'humanité que les guerriers et les rois dont les faits et gestes remplissent les livres d'histoire.

Telles sont les considérations de ceux qu'inquiète le rapport qui existe entre le nombre de leçons attribuées aux langues et à l'histoire et celui des leçons attribuées aux sciences exactes; il est à peu de chose près le même qu'en 1880. Le législateur est-il, lui, satisfait de cet état de choses ?

Emile HOFFMANN

LOISIRS

Les loisirs créateurs

Pour le commun des mortels, les loisirs sont synonyme de repos, de distraction et de plaisirs. La portion remarquable de temps libre dont la législation sociale a gratifié de larges couches de la population, se passe la plupart du temps dans l'inaction ou en amusements quelconques. Ceux-ci se soldent souvent par un appauvrissement intérieur des personnes et par un gaspillage considérable d'argent. Selon une expression humoristique, le lendemain de la veille est un retour laborieux aux occupations professionnelles, accompagné de malaises et de lourdeurs.

Au cours des dernières années, les philosophes et les sociologues se sont penchés sur ce phénomène des loisirs et ont essayé d'en dégager une signification plus humaine et plus positive. Alors que par le passé les loisirs étaient considérés parfois comme une activité librement choisie par quelques rares privilégiés de la société, on voudrait trouver aujourd'hui une formule dont chacun puisse faire son profit. Dans cette perspective, les loisirs sont cette part précieuse de l'existence humaine qui permet le plein développement de toutes les facultés, tant spirituelles que corporelles.

Le sens profond des activités humaines réside dans le fait qu'elles sont destinées à la création progressive des personnalités, jusqu'à leur épanouissement complet. Le temps dont nous disposons ici-bas, n'est-il pas la mesure phénoménale de notre devenir intérieur, soumis à la loi du progrès et de l'effort? Il n'y a donc pas, à vrai dire, de vacances pour quiconque veut former sa personnalité. Qu'il s'adonne aux tâches professionnelles ou qu'il revienne aux occupations de son libre choix, un seul souci le guide: progresser dans l'achèvement de lui-même au prix d'efforts soutenus et persévérants. Il n'est donc pas permis de s'installer dans l'existence, de se croire définitivement arrivé au but et d'organiser sa vie dans une stagnation confortable. Pèlerins de l'infini, nous devons avoir

le souci de la marche en avant, du renouvellement et de la maturation dans la jeunesse d'un élan jamais relâché.

Envisagés sous cet angle, les loisirs sont créateurs de personnalités et de biens et répondent à un besoin urgent de notre temps. Il existe de nos jours une véritable industrie des loisirs qui, dans ses formes les plus répandues, menace d'étouffer la personnalité humaine. Dans bien des cas elle ne fait qu'achever l'œuvre de destruction amorcée par le travail en chaîne de la civilisation technique. Alors que le travail s'est largement déshumanisé pour se réduire à des gestes automatiques, les loisirs devraient être l'occasion providentielle d'une re-crédation de l'homme. La réalité est loin de satisfaire à cette exigence!

Le nivellement se fait par le bas, dans les loisirs comme dans les autres domaines. Jamais la mentalité conformiste et grégaire n'a été si évidente que de nos jours. Les illustrés frivoles, les spectacles banaux, le tourisme de masses, connaissent une faveur extraordinaire et propagent un style des temps libres d'une niaiserie déconcertante. Au lieu d'être créateurs de personnalités nombreuses, riches et variées, les loisirs mettent la dernière main à l'uniformisation des hommes. Notre siècle des machines a créé en fait un homme machinal, incapable de réflexions et de décisions personnelles, victime des slogans et de la réclame. Dans son désir d'évasion, l'homme, étouffé par les machines et l'ennui de la vie professionnelle, se jette à corps perdu dans l'industrie des loisirs et recommence ensuite sa semaine de travail chaque fois un peu moins homme, un peu plus aliéné.

La couche populaire la plus touchée (sans doute parce que la plus nombreuse) est la classe ouvrière. Aussi l'effort de libération ouvrière s'est-il donné pour tâche de poursuivre non seulement l'amélioration matérielle du sort des travailleurs, mais encore et surtout sa promotion culturelle. Des efforts sérieux ont été entrepris dans ce sens et les résultats permettent de grands espoirs pour l'avenir. Cependant il serait vain de ne pas se rendre compte des difficultés énormes qui entravent l'accession des masses aux biens culturels. Il s'agit non seulement de préserver le travailleur de l'ambiance générale, mais encore de le mettre en garde contre sa propre inertie. Re-crédation la personne humaine est aujourd'hui une tâche très ardue. De nombreux ennemis contrecarrent efficacement les initiatives prometteuses de meilleurs lendemains.

Le plus grand défaut dont est grevée l'organisation courante des loisirs, c'est son caractère technique et partant son

caractère de facilité. Plutôt que d'engager le public à organiser lui-même ses délassements, elle offre des moyens techniques puissants qui prennent le rôle d'amuseurs commodes. Le cinéma, la télévision, la radio, les disques et les illustrés ont le désavantage d'occuper les gens, de les rendre passifs et de supprimer ainsi le ressort de toute culture: l'engagement et l'effort personnels. En conséquence, les virtualités latentes qui gisent au fond de chaque être humain sont condamnées à être étouffées. La culture ne consiste pas à faire tourner une machine, mais à se créer soi-même en produisant des biens culturels, fruit de longs efforts et d'activités ordonnées. Le jeune qui prend des leçons de violon ou de piano possède une culture musicale autrement riche et personnelle que le snob qui passe des heures entières à écouter des disques. La technique habitue au laisser-aller et à la nonchalance. Souvent elle décourage les volontés naissantes par l'appât toujours redoutable des produits en conserve.

En face de la question des loisirs, l'éducateur a une mission à remplir. Et d'abord, il devra veiller scrupuleusement à ne pas être lui-même victime de l'esprit de son temps. Il doit être assez lucide pour se soumettre de temps en temps à une autocritique serrée. La flamme allumée en lui par les études supérieures doit être entretenue par l'étude, la recherche, la réflexion et le travail personnels. Appelé à être auprès des jeunes le porte-flambeau de la culture, il doit rester souple et enthousiaste, afin d'être à même de libérer et d'orienter les énergies latentes des jeunes. C'est là une vocation à la fois personnelle et sociale, à laquelle il faut sacrifier la tentation de la facilité.

Cette tentation peut se révéler sous des apparences diverses, dont la plus anodine n'est certainement pas le découragement en face de l'inutilité de bien des efforts. La mentalité des jeunes est fortement teintée de matérialisme. Il arrivera fatalement à l'éducateur d'être déçu par leur manque d'intérêt pour les valeurs de l'esprit, par leurs lenteurs et leurs refus plus ou moins délibérés. C'est en ces circonstances que l'éducateur doit croire malgré tout à sa vocation et persévérer dans le service de son idéal. L'enjeu est trop grand. Il s'agit de l'avenir de notre pays, déjà menacé de rachitisme spirituel.

En songeant à l'organisation de ses propres loisirs, le professeur s'interroge nécessairement en lieu et place des jeunes. Que font-ils pendant leur temps libre? A défaut de données contrôlées par une enquête sérieuse, il suffit de regarder nos classes pour connaître avec assez d'objectivité les

grandes lignes de la question. Sans doute faudra-t-il se garder des généralisations simplistes et se contenter de signaler quelques tendances générales.

Quand on interroge les jeunes sur l'emploi de leur temps libre, on est étonné de la diversité des réponses: lecture, cinéma, sports, jeux, hobbies, travaux manuels, fréquentations et même dévergondage. Très souvent c'est le hasard qui décide de l'emploi de leur temps. On croit cependant déceler dans ce pêle-mêle une tendance à vouloir se comporter dans les loisirs comme des adultes et à se régaler des mêmes divertissements qu'eux. Il y a chez eux comme un empressement maladif à vouloir être mûr avant l'âge, à s'affirmer sans le moindre sens de la mesure. Ce besoin exagéré d'autonomie explique également leur goût pour les lectures et les spectacles réservés naguère aux adultes. La jeunesse d'aujourd'hui semble avoir bousculé les cadres traditionnels de la croissance organique. Ce phénomène s'explique en partie par le fait que la plupart des jeunes se meuvent depuis la plus tendre enfance dans le milieu des adultes et que par ricochet ceux-ci ont moins le sens de la réserve qui s'impose à leur égard. En effet, le mouvement démographique de notre pays accuse une régression très nette de la natalité. Le recul prive les enfants trop peu nombreux de la compagnie de leurs semblables. L'enfant unique qui ne voit autour de lui que des adultes, copie leurs attitudes, s'approprie leurs expressions et s'imprègne très tôt d'une mentalité défraîchie. Il lui manque la spontanéité et la simplicité qui font le charme de l'enfance. Faut-il s'étonner dès lors de ce que ce même enfant, arrivé à l'âge de quinze ou de seize ans, entende disposer de ses loisirs à la manière des adultes ? Ceci pourra faire comprendre que certains élèves de nos classes supérieures sont blasés à tel point qu'il devient impossible de les enthousiasmer pour un idéal quelconque. Des expériences précoces ont émoussé trop tôt leurs facultés émotives.

Conjointement à l'affirmation de soi, on constate chez les jeunes ce qu'on pourrait appeler les méfaits de l'érotisme. Victimes d'un monde d'une impudeur insolente et commercialisée, ils sont en butte à mille difficultés dont ils ne sortent pas toujours vainqueurs. Ne leur jetons pas la pierre. Les embûches tendues à leur vertu sont l'œuvre d'adultes sans scrupules. L'école se doit de prendre conscience de ce fait et de fortifier la résistance morale des jeunes par la parole et par l'exemple. Plutôt que de stigmatiser les travers et les faiblesses, l'éducateur se rappellera que sa tâche est surtout positive. Inquiété par la situation des jeunes, il organisera son enseignement en fonction de leurs loisirs. Toutes les branches

de l'enseignement ont des prolongements dans le temps libre de nos élèves. Toutes imposent certaines tâches extra-scolaires, celles-ci se réduiraient-elles à la repasse, aux leçons et la préparation des examens. En plus de ce strict dû, il est possible d'orienter l'activité des jeunes vers des occupations hautement culturelles et en rapport avec les études.

Il s'agira notamment de diriger les lectures des élèves. Au lieu de lire n'importe quoi et n'importe comment, ils doivent être amenés à faire un choix judicieux de leurs lectures et à en tirer le plus grand profit possible. Le domaine de la lecture n'intéresse pas seulement les branches littéraires, mais également les autres. Toutes les branches du savoir comportent une bibliographie énorme, dont au moins certains titres conviennent parfaitement à nos élèves. Il suffira de les signaler pour que l'un ou l'autre se mette en devoir de les acquérir et de se constituer peu à peu une petite bibliothèque personnelle. Par le fait même, on enrayera un certain snobisme dans le choix des lectures, snobisme qui les pousse parfois à lire, soit des ouvrages philosophiques, soit des romans à la mode.

A côté de la lecture, le cinéma et la télévision se révèlent de plus en plus comme grands moyens de formation. Chaque éducateur connaît leur importance. Ce n'est certes pas un larcin sur nos heures de cours que de donner à l'occasion un commentaire sur tel ou tel film ou même d'inculquer à nos élèves les principes élémentaires de l'appréciation des spectacles lumineux. Ils doivent apprendre à discerner et à choisir, à s'enrichir des monuments du septième art et à négliger les sous-produits de l'écran. Ajoutons à cela que la connaissance vécue de la beauté d'une image peut être donnée éventuellement par une initiation à la photographie. Tant de nos jeunes se servent d'appareils photographiques et arrivent rarement à donner à une image ce cachet personnel et original qui dénote le sens des proportions, des perspectives et des jeux d'ombres et de lumières.

Les prolongements multiples que peut avoir l'école dans les loisirs des jeunes se révèlent spécialement dans l'éducation artistique. Le théâtre, le chant, la musique, la peinture et le dessin occupent fort heureusement une part du temps libre. On regrette cependant que le nombre des élèves (surtout des classes supérieures) qui s'adonnent à ces diverses activités culturelles soit relativement peu élevé. C'est dommage! L'apprentissage expérimental des arts, si hautement souhaitable, pourrait révéler des talents qui, sans lui, n'arrivent jamais à éclosion.

Pour clôturer cette énumération et pour faire la bonne part des choses, signalons encore l'importance de la culture physique et des sports. Nos jeunes ont besoin de grand air, de détente et d'exercices corporels. La culture physique leur offre tout cela d'une façon ordonnée. Elle développe en même temps le courage, l'endurance, l'esprit d'équipe et assure l'équilibre spirituel. Elle contribue donc largement à en faire des hommes, pleinement épanouis selon toutes leur facultés.

Ainsi donc l'école est appelée à contribuer à la solution du problème des loisirs. En utilisant au maximum les larges possibilités qui sont à sa disposition, elle ne se contentera pas de transmettre un bagage impressionnant de connaissances, mais encore de donner à la nation de demain une élite intellectuelle formée en partie par des loisirs créateurs.

Ferd. HOLTZ



NOS MORTS



Robert BRUCH

1920—1959

Né le 29 janvier 1920 à Bonnevoie-Howald, Robert Bruch devint en 1932 un élève brillant de l'Athénée, depuis 1940 un étudiant remarqué des Universités de Munich, d'Erlangen et de la Sorbonne, en 1946 un docteur en philosophie et lettres et en 1948 un professeur enthousiaste au Lycée de Garçons à Luxembourg. Le 22 juillet 1959 il se tua dans un accident d'auto.

En septembre 1932 nous attendions ensemble, dans cette salle mi-sombre de la VII^e D de l'Athénée, pour la première fois notre professeur, en septembre 1948, professeurs au Lycée de Garçons, nous attendions nos élèves. Nous avons vécu ensemble les événements qui, entre ces deux dates nous avaient

formés et qui avaient transformé le monde. Ce 22^e jour de juillet le pays a perdu un grand savant, l'école a perdu un excellent professeur, moi j'ai perdu mon meilleur ami.

On a appelé la mort de Camus un « bref drame de l'absurde », c'est l'expression qui convient exactement à la mort de Robert Bruch.

Les dieux ont soif. Mort après mort ils nous arrachent les meilleurs, ceux surtout qui manquent d'entrer trop en avant dans les sphères qui leur sont réservées, qui ne tarderaient pas à les détrôner. Ils fauchent les épis les plus dorés, les plus hauts. Certes, ces humains entrent dans l'éternité tout armés encore de la lumière où nous les avons vus.

Dès la VII^e l'élève Robert Bruch nous étonna en plusieurs points. Ce que nous ne comprenions que très difficilement c'est que ce bon gymnaste de l'Association de Gymnastique de Bonnevoie ne savait pas rouler à bicyclette. Dans la piètre salle de gymnastique de l'Athénée, il évoluait devant nos yeux ébahis aux barres parallèles, à la barre fixe et au cheval-arçons, mais le vélocipède, il ne l'enfourchait que bien tard et avec beaucoup d'appréhensions. Sa monture, c'était le Pégase, non pas le vilain vélo. Ses poésies nous enchantaient et lui valaient notre admiration.

L'Histoire sanglante et brutale s'abattit sur notre pays le 10 mai 1940. Sans doute qu'on avait vu l'événement se préparer, mais sans s'en rendre compte, sans y croire. L'avènement d'Hitler, la guerre d'Abyssinie, la guerre civile d'Espagne, nous avons vécu tout cela comme les spectateurs au théâtre vivent ce qui se passe sur la scène. Encore que pour certaines pièces nous eussions les meilleures places, genre fauteuils d'orchestre pour les citoyens privilégiés. Nous avons l'habitude de discuter ces événements, de harceler certains professeurs qui ne cachaient que mal ou pas du tout leurs préférences ni leurs conceptions politiques, nous avons frêmi aux jours de Munich en 1938, ressenti comme un attentat contre le monde civilisé l'entrée des troupes allemandes à Prague et nous avons suivi heure par heure les jours historiques d'août et de septembre 1939. Quand Monsieur Coulondre, ambassadeur de France à Berlin, demanda ses passeports à Ribbentrop, Ministre des Affaires Etrangères du Reich, nous eûmes conscience que le temps, un moment, « suspendait son vol », quand le président Daladier lança son appel à la radio : « La cause de la France se confond avec celle de la Justice. Elle est celle de toutes les nations pacifiques et libres. Elle sera victorieuse. », nous revînmes espoir, mais quand Pétain, d'une voix chevrotante et

symboliquement pleurnicharde demanda l'armistice tandis que les bottes des soldats nazis foulaient l'Avenue des Champs Elysées, un monde s'écroula pour nous.

L'Université de Munich reçut Robert Bruch parmi la centaine d'étudiants luxembourgeois qui l'avaient choisie pour sa réputation de non-conformisme, assuré grâce à l'individualisme et au particularisme bavarois et démontré brillamment par l'action courageuse des Scholl, Huber et Probst deux années plus tard, ce fut le seul acte de résistance active allemande contre le régime hitlérien avant le 20 juillet 1944. Mais pour les étudiants luxembourgeois en général il y eut le camp de Stahleck en novembre 1940 et pour Bruch avec une vingtaine d'autres en particulier il s'en ensuivit la gestapo, la prison, l'Arbeitsdienst. Il revint à l'Université après les mois des camps de travail, à Erlangen cette fois-ci, car Munich avait été interdit aux Luxembourgeois entretemps. Et puis, comme tous ses camarades de 1920, il fut enrôlé de force dans la Wehrmacht. Le calvaire se termina enfin par le retour au pays, le 4 novembre 1945.

Les professeurs Rohlf, Sommer, Stroh avaient su éveiller en Robert Bruch une passion pour la philologie pure, et quand il avait passé ses examens luxembourgeois et après qu'il eut enseigné pendant plusieurs années au Lycée de Garçons tout en fournissant une série de travaux révolutionnaires dans le domaine de la linguistique luxembourgeoise, il obtint un congé en 1951 pour compléter ses études de dialectologie auprès du savant allemand Walther Mitzka de Marbourg. Il devint docteur de cette Université en 1952.

Robert Bruch fut un éminent dialectologue. Il n'est pas possible de donner ici la liste de ses publications, il faut faire comme pour les grands savants: la chercher dans les catalogues des bibliothèques, car, en effet, ce professeur luxembourgeois, malgré son jeune âge, avait conquis une renommée universelle de philologue spécialisé dans les dialectes du carrefour ci-devant lotharingien. Posant avec une étonnante acuité la plupart des problèmes qui pouvaient agiter la linguistique du pays il trouva des réponses frappantes de précision et de clarté. C'est ainsi que, non par goût de contradiction mais grâce à un raisonnement hardiment dialectique, il dégagea une conception entièrement nouvelle pour expliquer les aventures de notre parler luxembourgeois. Alors que la philologie allemande considérait notre situation linguistique comme analogue à celle de certains dialectes germaniques, Robert Bruch, fort d'une analyse rigoureuse de l'histoire des origines de notre pays et surtout de celle

des Francs Saliens, montre que la langue de nos cantons avec les régions limitrophes fut essentiellement façonnée par un courant venant de l'outre-Rhin, mais faisant le détour par le bassin parisien. (Voir à ce sujet : *Grundlegung einer Geschichte des Luxemburgischen et Das Luxemburgische im Westfränkischen Kreis.*) Tel un fleuve se creusant un lit à travers des terres fertiles charrie des mottes qu'il dépose dans les plaines pour les rendre plantureuses, la vague linguistique subissant les influences riveraines des pays en formation emporta vers nos contrées des alluvions riches et variées.

Comme un grand écrivain, le grand philologue a créé une image du monde, de son monde. Il a révélé par le truchement de notre dialecte, comment évolua une civilisation, comment elle traversa les générations et les siècles, comment par l'osmose positive ou négative elle se transforme comme un organisme vivant. Dans un coin intime de ce monde fleurit la traduction en luxembourgeois du poème d'Ausone, *Mosella*. Robert Bruch, à la suite de Michel Rodange et de Marcel Reuland, a montré par l'exemple que notre langue se prête mieux à l'adaptation qu'à la création.

Chercheur infatigable, travailleur farouche, ce professeur mit en cause les relations de l'histoire des langues avec des quantités de faits complexes dont il avait l'intention d'étudier les combinaisons pour chaque cas particulier. Il en avait amorcé le travail dans des articles sur la langue des chemins de fer et des P.T.T. Ces éléments d'une sociologie du langage lui auraient probablement offert l'occasion de faire des découvertes retentissantes, car, à côté des données démographiques, les considérations économiques et techniques, voire idéologiques, influent sensiblement sur les conditions linguistiques. La « Grammaire Luxembourgeoise » et les « Critères Linguistiques de la Nationalité Luxembourgeoise » étaient destinés à être exploités et développés dans ce sens.

Son ouvrage, vaste mais malheureusement fragmentaire, sur le *Glossarium Epternacense*, lui avait valu une chaire de dialectologie à l'Université de Bonn.

Chevalier de l'Ordre de la Couronne de Chêne et lauréat 1959 du Prix national des Sciences morales, Robert Bruch fut un professeur d'un bel éclat et d'une étonnante efficacité. Ses élèves l'aimaient comme un copain. Il n'avait pas besoin de punir ceux qui l'attendaient chaque jour avec impatience, parce que ses cours débordaient de vie, de compréhension, de savoir et d'actualité. Sa pédagogie découlait de ses conceptions philosophiques qui tenaient dans deux mots : liberté et tolé-

rance. Robert Bruch ne souffrait pas la contrainte d'une idéologie: s'attaquer librement aux questions qui se posent, les examiner selon les lois rigoureuses de la raison et tirer les conclusions que la conscience impose. Voilà la méthode de cet homme probe et libre qu'était Robert Bruch. La Croix de la Résistance lui fut décernée à titre posthume.

Il fut un collaborateur fidèle et généreux du Journal des Professeurs; ses vues courageuses et ses propositions perspicaces ont suscité beaucoup de discussions au sein des conférences des professeurs, discussions qu'il soutenait avec ardeur et conviction, acceptant loyalement ou réfutant poliment les arguments des contradicteurs.

Robert est mort jeune. Trois jours avant sa mort il m'avait ramené chez moi dans sa quatre-chevaux. Il était gai et l'on s'était promis de nous revoir dans quelques jours au Midi de la France. Je partis le lendemain. Une semaine plus tard, un journal, vieux de trois jours, m'apporta l'affreuse nouvelle.

L'âge, s'il impressionne ne signifie rien: ce qui donne un sens à une vie peut tenir en un an comme en vingt. L'important ne sera jamais comment un homme meurt, si spectaculaire, si saisissant que soit l'événement, mais comment il a vécu; l'important c'est que sa mort confère l'irréversible à ce qui l'a précédée.

Que conclure, donc ? Pas de conclusion ! La mort frappa les trois coups. Celui qui est mort le 22 juillet 1959 fut un grand savant et un grand homme parce qu'il avait refusé la commodité, la routine, l'immobilisme confortable dans ce siècle plein de marchands de certitudes définitives.

Relevons-nous, reprenons nos outils. Et, lourds de quatre ans de plus, continuons notre marche vers les nouveaux mystères que chaque mort nous propose.

Edmond REUTER



Camille IRRTHUM

1900—1959

M. Irrthum n'est plus, mais son nom est entré dans la légende du Lycée de Garçons.

Jeune potache à l'Athénée, j'ai connu M. Irrthum, alors répétiteur, et notre classe l'a aimé. Je me rappelle les heures de remplacement où il nous fit la lecture des « Lausbubengeschichten » et où, aux pointes du récit, son rire spontané et ingénu nous entraînait irrésistiblement. Après la messe dominicale, quand les classes étaient consignées dans leurs salles pour l'appel nominal, nous attendions, trépignant d'impatience, que le contrôle fût fait. Quel soulagement quand la forte carure de M. Irrthum apparaissait dans l'embrasure de la porte ! Jamais il ne fit le contrôle de rigueur. Un regard scrutateur, un sourire, un geste de la main — et nous voilà de nous ruer vers la sortie pour faire la haie : la musique militaire défilait et ses cuivres résonnaient ... Les commentaires des grands, lors de la soupe à l'internat, contribuaient à rehausser son prestige de professeur : « Son cours est bon ; il est méthodique et clair. » La première notion de ce qu'on entend par pression en physique me fut donnée par la façon dont il s'appuyait sur sa canne qu'il avait toujours à la main.

J'ai revu M. Irrthum aux soirées estudiantines, où sa place à la table des AA.HH. n'était jamais vide. Il était toujours jovial, paternel, prodiguait des conseils. Pendant notre stage, il s'intéressait avec sa curiosité débonnaire à nos progrès professionnels ainsi qu'aux soucis que nous causait la piètre rémunération à laquelle nous avions droit.

Vint la guerre qui marqua la grande césure de sa vie : la mort de son enfant unique arrachée à son affection par une diphtérie maligne. Pour tout le reste de sa vie M. Irrthum en est resté désespéré. Quand je l'ai eu comme collègue au Lycée de Garçons, sa démarche était devenue plus lente, ses gestes empreints d'une sorte de résignation.

M. Irrthum attachait beaucoup d'importance aux symboles. Dans sa jeunesse, il avait gravi chaque matin la pente escarpée de la Rue Large pour se rendre au collège. La carrière de professeur auréolée de prestige était le but vers lequel il montait. Et, durant toute sa vie, il tenait à ce que le prestige de cette carrière ne fût pas diminué. Il militait dans l'Association des Fonctionnaires, il était le spécialiste des barèmes, des traitements, des préséances. Il voulait que le professeur ait pignon sur rue et, à cette fin, il était l'inlassable conseiller ès matières financières.

Au terme de sa carrière — le mot revenait tant de fois dans ses propos — la tape amicale que lui donna le Ministre de l'Education Nationale, son voisin de rue, le combla de joie : « Demain tu seras mon officier. » Et, pendant des semaines, rares furent les leçons pour lesquelles M. Irrthum n'arborait pas la rosette.

Il n'a pas fait la vie dure à ses élèves. Son fief, c'étaient les classes modernes de la division supérieure. Dans les dernières années, il ne voulut plus de classes où il fût talonné par le spectre de l'examen. Non multa, sed multum ! Pour l'élève moyen, pensait-il, mieux vaut que quelques chapitres d'importance soient traités longuement, au risque que d'autres parties du programme ne soient qu'esquissées.

Il s'en est allé au moment où les mathématiques modernes frappent à la porte du secondaire. M. Irrthum, sûrement, serait resté dans le camp conservateur. Les changements de manuel et de programme ne lui convenaient pas. Il n'aimait pas les discontinuités, ni les dérivées secondes, ni le domaine complexe, ni l'aride rigueur déductive. Fortement ancré dans le domaine du réel, il se délectait aux problèmes financiers et à la science de l'actuaire et raffolait de la statistique. Sa mémoire des chiffres était légendaire. Dans les conférences de fin d'année, il

notait scrupuleusement les résultats dans son fameux carnet qui, en cas de besoin, aurait pu servir à reconstituer les listes du secrétariat. Ce fut probablement le goût de la statistique qui le portait à émettre d'abruptes extrapolations touchant des points où la mathématique concrète, pratique trouvait son affaire.

M. Irrthum était profondément attaché à notre école. Dans cette atmosphère de famille il se considérait comme le doyen; ses collègues, sauf les plus jeunes, l'appelaient tous Camille. Il était de toutes les excursions de l'école. C'est là qu'il retrouvait l'entrain de ses jeunes années, oubliant pour quelques heures le mal sournois qui le rongait. Et quand la dernière année il manquait à l'appel, lors de l'excursion de la chorale, on pouvait redouter le pire. Jusqu'à son dernier moment il s'intéressait à son école et c'est l'aumônier de notre école qui, à son tour, s'est trouvé à son chevet pour la suprême consolation.

Lucien KIEFFER



Jean FELTES

1885—1959

Le 11 novembre 1959 est décédé à Luxembourg-Limpertsberg le professeur honoraire Jean Feltes; il était né à Goetzingen le 12 novembre 1885. Nommé le 31 août 1912 répétiteur et le 28 septembre 1915 professeur à l'Ecole industrielle et commerciale de Luxembourg, qui, depuis la libération, est devenue le Lycée de Garçons, Jean Feltes s'était fait mettre à la retraite le 22 août 1942 pour se soustraire aux vexations de l'occupant. Il avait repris service, une fois la guerre finie, et était resté en fonctions jusqu'au 22 janvier 1948, date à laquelle il obtint le titre de professeur honoraire de l'établissement auquel il avait consacré à peu près complètement son activité de pédagogue averti.

La carrière du professeur Jean Feltes présente quelques particularités, insignifiantes pour l'histoire de l'Europe, mais marquantes dans la vie d'un homme. Son père, forgeron de

village, qui, avec deux filles, n'avait que ce fils, l'avait destiné à prendre sa succession. Or l'apprentissage du métier se révéla tellement décevant pour le jeune garçon que le père, en désespoir de cause, obtint du vicaire de Goetzingen, l'abbé Bernard Frantz, qu'il apprît les éléments du latin à son fils, et put ainsi l'envoyer en sixième de l'Athénée, en septembre 1900. A cette époque-là, pour faire des études, il fallait parfois prouver non seulement qu'on avait du talent, mais encore qu'on n'était pas bon à autre chose.

A cette première anomalie une seconde vint s'ajouter. Jean Feltes, à l'Athénée, avait marqué un goût exceptionnel pour la langue grecque. Il en avait fait sa spécialité aux études universitaires, à la Sorbonne, à Munich, à l'Institut catholique de Paris. Et, ses études théoriques et pratiques finies, au moment d'être nommé répétiteur en 1912, il écoutait l'appel du Ministère de l'Instruction publique, qui, par la voix du conseiller M. Henrion, cherchait des professeurs d'anglais. C'était après la réforme de 1908, qui avait introduit l'anglais dans le système scolaire des « gymnases » classiques, et des besoins urgents de personnel se faisaient sentir. Initié aux éléments de cette langue par le cours facultatif du professeur Tibesar, ayant suivi en amateur le cours du lecteur anglais à Munich, Jean Feltes, à la suite de séjours répétés en Angleterre, allait trouver dans l'enseignement de l'anglais sa vraie spécialité, celle à laquelle il consacra désormais ses efforts personnels et son activité pédagogique, toute sa vie durant.

Jean Feltes était un de ces professeurs-nés qui, respectés de leurs élèves pour l'étendue de leur savoir et pour l'impartiale sûreté de leurs appréciations, gouvernent une classe avec un minimum d'effort physique, sans élever la voix, confondant une velléité de résistance par une observation légèrement ironique et au fond bienveillante. Son art pédagogique ne tenait que peu de la théorie, n'avait rien des méthodes préfabriquées, mais donnait des résultats pratiques excellents parce qu'il était tout entier à sa tâche. Peu disposé à se mettre en avant, étranger à toute aspiration ambitieuse, il avait néanmoins une conscience très nette de sa valeur et souffrait d'un insuccès injustifié.

Pareille mésaventure lui est arrivée avec le système d'orthographe que, sous sa direction compétente, une commission nommée par le Ministre de l'Education Nationale avait élaboré pour la langue luxembourgeoise. C'était un système rationnel, logique, facile à comprendre et à manipuler, mais l'essai s'est heurté à la malveillance des uns, à l'incompréhension des

autres. Feltes avait proposé une orthographe basée sur la phonétique qui aurait donné à nos textes écrits ou imprimés un aspect quelque peu différent de l'allemand. Comme professeur d'anglais, Feltes était entré en contact suivi avec les linguistes et surtout des phonéticiens renommés et ses travaux étaient internationalement appréciés. Au pays, un cours de phonétique expérimentale avait été créé à son intention aux Cours Supérieurs, section des lettres, dont quelques spécialistes actuels ont pu tirer grand profit. Les travaux de la Commission du dictionnaire luxembourgeois, il les suivait avec une grande attention et lui-même avait préparé une édition populaire, abrégée, d'un dictionnaire luxembourgeois réduit à quelque deux mille mots, qui est restée malheureusement inachevée.

Personnalité originale, inapte aux compromis dégradants, adversaire de toute vulgarité, Jean Feltes n'acceptait pas banalement toutes les idées courantes. Sur beaucoup de problèmes pédagogiques et scientifiques il avait ses idées à lui et dès avant la guerre il avait fait des propositions inédites pour une réforme de l'enseignement secondaire qui aurait permis un avancement plus rapide aux mieux doués. Esprit curieux, calme et critique, il était courtois envers tout le monde, mais n'accordait qu'à bon escient une amitié sûre et fidèle. De nombreuses générations d'étudiants se souviennent avec reconnaissance de sa généreuse activité et lui garderont pour leur vie un souvenir ému.

Nicolas Margue



Isidore COMES

1875—1960

*« The evil that men do lives after them,
The good is oft interred with their bones. »*

« Le bien que font les hommes est souvent enterré avec leurs ossements. » Souvent, mais pas toujours. Voici quatre années que Isidore Comès nous a quittés, mais la mémoire de cet homme, qui n'a laissé que des bienfaits sur son passage, est aussi vivante qu'elle le fut au premier jour.

I. Comès était né à Ehnén le 8 août 1875. Après ses études secondaires à l'Athénée de Luxembourg, il fréquenta les universités de Lille, Paris et Berlin et se spécialisa dans les langues grecque et allemande. Il fit son stage à Luxembourg. En 1901, il fut nommé répétiteur, en 1902, professeur au gymnase d'Echternach, auquel il restera attaché jusqu'à sa mise à la retraite, le 8 mai 1940, deux jours avant la ruée des troupes allemandes sur notre pays.

Le patriote ardent que fut I. Comès l'avait échappé belle, nul doute que cette mise à la retraite était venue à son heure pour le soustraire aux vexations de l'envahisseur. Son amour du pays natal se manifestait par son activité débordante au service de la langue et de la littérature luxembourgeoise; il s'indignait de voir notre langue reléguée au rang de servante, pour lui, elle n'était pas un patois entre mille autres, mais une langue nationale, à part entière. La langue savoureuse, expres-

sive et nuancée à la fois, dont il s'est servi dans ses écrits et sa conversation, démontre que cette prétention n'était pas exagérée.

Fils d'un instituteur de souche rurale et mosellane, transplanté à l'âge de 26 ans à Echternach, vivant presque soixante ans au milieu des Echternachois, au parler si pittoresque et si imagé, doué d'une étonnante acuité de perception auditive, d'un flair qui le mettait rarement en défaut, et d'une grande puissance de travail, il était prédestiné à devenir un linguiste hors pair. La recherche linguistique faisait ses délices; président de la Société « Eis Sprooch », l'octogénaire se rendait presque chaque semaine à la capitale pour présider à ses séances et pour collaborer à la confection du dictionnaire de la langue luxembourgeoise.

Dans son œuvre, la recherche linguistique et l'activité purement littéraire se tiennent la balance. Les tiroirs de son bureau regorgeaient de pièces de théâtre, de farces, de moralités, de nouvelles, de courts récits humoristiques et de poèmes. Dans cette production littéraire surabondante il se trouve tel petit lever le rideau, certaines scènes dramatiques, pages de prose et de poésie, qui sont de purs joyaux.

Son activité littéraire et scientifique aurait suffi à remplir toute une vie; chez lui, elle ne s'exerçait qu'en marge de son travail professionnel, auquel elle ne faisait aucunement obstacle. Ses connaissances philologiques étaient riches et profondes. Au début de sa carrière, il avait été chargé des cours de langue grecque au gymnase d'Echternach, et les survivants de cette époque se rappellent encore aujourd'hui l'impression unique que leur faisait cet enseignement. Après la réforme de 1908, qui introduisit l'anglais dans nos « gymnases » d'alors, il avait délaissé le grec pour se vouer corps et âme à l'étude de la langue anglaise, et bientôt la littérature et la philologie anglaise n'avaient plus de secrets pour lui. Il semble même qu'en se faisant professeur d'anglais, il ait trouvé sa vraie vocation. Son esprit se mouvait avec agilité dans cette littérature si riche et si touffue, et, peu à peu, il évoluait vers une certaine forme d'anglomanie qui provoquait mainte fois le sourire amusé de ses collègues et de ses amis . . .

Pour ses élèves, tout comme pour ses collègues, il était « den Isi », ils l'adoraient. Comment n'auraient-ils pas aimé ce professeur qui les appelait « mes enfants », tout en les traitant comme des adultes. Il puisait à pleines mains dans le trésor de ses connaissances, qu'il dispensait généreusement, mais dans son enseignement, tout comme dans sa vie, il s'élevait au-dessus

des futilités pour ne viser que l'essentiel. La contrainte lui répugnait, la qualité de son enseignement devait suffire à asseoir son autorité, il était le moins pédant et le moins vétilleux des professeurs. A ses yeux, l'éducation idéale était celle des grandes écoles anglaises, il voulait faire de ses élèves des « gentlemen ». S'il n'y réussissait pas toujours, c'était moins la conséquence d'une candeur excessive que d'une indulgence qui allait s'accroître avec l'âge, et d'une philosophie souriante, celle du héros de « Good-Bye, Mr. Chips » de James Hilton.

Pour Isidore Comes Echternach était devenu une seconde patrie. Dans un poème très beau, intitulé « Un Iechternach », qu'un élève du Lycée classique récita sur sa tombe, il a donné une expression émouvante à son amour pour Echternach. Vers la fin de sa vie, même sa personne physique, cette silhouette élancée, légèrement voûtée par les ans et une maladie qui avait à demi ankylosé ses articulations, semblait avoir trouvé dans les murs d'Echternach son cadre naturel.

I. Comes aimait le commerce de ses semblables; quand il se trouvait en société, c'était lui toujours l'animateur. Alors les bons mots et les propos narquois fusaient et il ne dédaignait pas le calembour, qui, chez lui, était une sorte d'exutoire pour son talent linguistique exubérant et sa vitalité intellectuelle; c'était encore rester dans la tradition des meilleurs humoristes anglais.

L'enterrement de I. Comes a eu lieu dans l'intimité, cependant un nombre considérable de collègues et d'anciens élèves s'étaient rassemblés devant sa tombe pour un dernier adieu.

Mathias THINNES



Oscar STUMPER

1891—1960

Pour beaucoup d'entre nous, lycéens imberbes alors, le professeur Oscar Stumper fut longtemps d'abord un excellent maître de grammaire latine, ou d'allemand, ou de français. Nous redoutions et admirions sa sévérité toujours juste, sa stricte exigence de clarté et de rigueur, son souci d'objectivité qui nous imposait comme un devoir de congédier les chimères de nos jeunes désirs d'originalité. Nous finissions par aimer son autorité franche, à la fois impérieuse et accueillante, cordiale malgré d'éclatantes colères; et si son humeur était parfois abrupte, parfois aussi régnaient l'humour et le grand rire. Nous révérons son savoir que nous devinions sans faille, et énorme ! Non qu'il étalât jamais ses connaissances; mais parfois, quand telle subtilité linguistique, ou une anecdote rencontrée dans le texte, l'y invitaient, en une rapide digression il

entrouvrait de soudaines et précises éclaircies, faisait voir un arrière-fond insoupçonné, d'histoire ou de philosophie, ou de littérature, qui éblouissait et, longuement, fascinait. Rien, d'ailleurs, de pédant ni de raide dans cet enseignement, où l'esprit de finesse et le bon sens étaient même préférés à l'esprit de géométrie. — Et toutes ces leçons étaient préparées avec un soin méticuleux, et cette constante vigilance était un exemple par elle-même, immédiatement sensible au jeune auditoire qui devinait là comme un idéal de conscience, de justesse, de probité intellectuelle, de vérité. —

Plus tard, aux Cours Supérieurs, il nous enseignait la Logique (sous sa forme classique qu'il préféra toujours, et qu'il a défendue, avec jalousie et agacement, contre la technicité pure des logisticiens). — Ici, il fut le maître tout court, et non seulement parce qu'il possédait à fond toute la littérature du sujet, ancienne et moderne, mais surtout parce que cette discipline lui était pour ainsi dire congénitale : son souci de netteté, de limpidité, de rigueur fine y trouvait son expression et son exaucement naturels. Ce cours, que caractérisait un prudent dosage de subtilité et de ferme bon sens, était aussi vivant, par l'abondance des illustrations que sa mémoire — cette mémoire universellement riche et merveilleusement disponible — prélevait dans tous les domaines du savoir, ou que suggérait l'actualité immédiate, ce qui donnait lieu à des allusions parfois piquantes, peu goûtées des autorités, d'ailleurs passagères, qu'elles visaient. Son recueil (Questions et exercices de Logique formelle, 1955, 2^e éd. 1959) donne encore maintenant une idée de la diversité, de la tension, de la vie qui ont animé ces leçons. — C'étaient des « leçons à penser » ; et Oscar Stumper était philosophe au sens total du mot qui connote des vertus aussi diverses que le désintéressement, le goût de la mesure et l'intransigeance ; et la curiosité qui plane partout, la compétence scientifique et la prudence par méthode. Inlassablement, soirée par soirée, il étudiait, lisait, notait, — une fois congédiées les besognes de l'enseignement qu'il n'aimait, son cours de logique excepté, que comme on aime un devoir (« c'est un mal nécessaire », gémissait-il). Son « lieu naturel », c'était sa bibliothèque, et ses livres lui tenaient même lieu d'amis, — ces livres qui l'enrichissaient des matières les plus diverses, allant de la théologie néoplatonicienne aux cosmologies récentes, de l'embryologie au calcul des probabilités, de la poésie homérique aux romans sociologiques de Gotthelf . . . — Ses travaux plus purement personnels ont porté sur la Philosophie des Sciences ; ils nous ont donné le fameux programme (de 1929) sur Meyerson, étude érudite et élégante, — plus tard complétée par un un article sur Hey-

mans —, et qui lui valut les hommages d'Emile Meyerson lui-même. Malheureusement, Stumper n'a pas produit le grand livre, qui le hantait, sur les Antinomies kantiennees telles qu'elles se présentent dans la pensée contemporaine.

Par goût, par tournure et par discipline, il était un classique, ami des lignes pures et harmonieuses que seul produit le lent travail d'une conscience armée contre son désordre natif. Sa pensée était toute d'« intention directe », positive (non pas positiviste) et réaliste; elle cherchait la vérité par la soigneuse soumission aux faits, et avec une patiente confiance. Il avait peu de sympathie pour les mises en question effectuées par une réflexivité qui entame les bases de notre droite assurance logique ou éthique, pour la psychanalyse freudienne, l'introspection existentialiste, et même pour le relativisme historique d'un Collingwood. Il y flairait le péril de dissolutions sans fin, auxquelles il entendait opposer pour sa part les ressources sûres d'un rationalisme fin et concret, et, en morale, la rigueur sûre d'un stoïcisme secrètement animé des ferveurs de la Charité. —

Oscar Stumper a vécu, en somme, en solitaire, — non par misanthropie, car malgré une certaine bile il n'était ni sombre ni taciturne, mais parce qu'une sorte de pudeur austère, timide et courtoise, lui faisait préférer les distances et la discrétion; peut-être aussi, un peu, parce que chez nous de toute façon la vie pensive, menacée d'asphyxie, est condamnée aux replis insulaires. — Mais à tous ceux qui l'ont connu, à ceux surtout qu'il a enseignés et qui lui doivent une part de leur vive substance, il laisse le respectueux souvenir d'un haut exemple de droiture et d'une vie magnifiquement désintéressée, conduite selon cette Raison qui, limitée et précaire, permet au moins de sauver l'honneur de nos destinées humaines.

Jules PRUSSEN



Pierre STIEFER

1902—1960

Il a été le doyen des professeurs du Lycée de Garçons depuis 12 ans; et pourtant il n'était notre aîné que de quelques années. Excellent pédagogue, collègue dévoué, il a été un conseiller compétent, un professeur respecté.

Pierre Stiefer avait à vaincre bien des difficultés avant d'émerger de son humble origine. Il naquit à Mersch en 1902 et devint un brillant élève du Gymnase de Diekirch, section gréco-latine. Ayant obtenu son diplôme de maturité, il se fit vendeur et aide-comptable pour gagner sa vie. Mais il avait la vocation et, courageusement, il s'inscrivit aux Cours Supérieurs de Luxembourg, aux Universités de Grenoble et de Paris, comme étudiant en philosophie et lettres. Ses ressources financières étant nulles, il accepta les occupations les plus diverses pour payer sa nourriture et son logement. Il passa « avec distinction » les examens pour la candidature et le doctorat. En 1928, il fut attaché comme stagiaire de première année au Gymnase de Diekirch. Après son examen pratique en 1930, il fut répétiteur, puis professeur au Gymnase de Diekirch. Il s'installa dans son école, dans sa famille, dans sa cité. Il était satisfait, il n'en demandait pas davantage.

La guerre survint, jetant le désarroi, la désunion dans les foyers, dans les villages et les villes. Pierre Stiefer se cram-

ponna à sa sécurité si durement conquise. Il fut entraîné dans le tourbillon, malgré lui.

Après la Libération, il demanda et obtint son déplacement à Esch-sur-Alzette. Il s'y trouva en présence de classes nombreuses et disparates, logées dans des salles improvisées, d'élèves indisciplinés qui avaient vécu pendant des mois et des années dans les formations militaires ou para-militaires, dans la clandestinité, dans les camps de déportation et de concentration, dans les prisons. Pierre Stiefer y fut à l'aise. A ces jeunes qui revenaient de très loin, et qui s'impatientsaient sur les bancs de l'école, il révéla ses formules, ses « recettes » ; il leur dicta ses plans de rédaction. Imperceptiblement, ce maître souple, tenace et efficace leur fit accepter un travail régulier et méthodique.

Le travail aida le déraciné à s'adapter rapidement à son nouveau milieu, si profondément différent pourtant de sa ville de Diekirch. Il y prit ses habitudes, sa place toujours la même à la salle des conférences. Le professeur de français de nos premières classes supérieures devint notre spécialiste des humanités anciennes, des cours de grec et de latin. Il fut encore le guide éprouvé, le conseiller attitré des leçons de stage et des leçons pratiques. Son jugement était indulgent mais objectif et sûr, inspiré par un instinct pédagogique exceptionnel. Il ne refusait aucun service ; tolérant par nature, il n'a jamais eu de parole blessante pour personne. Il ne manquait aucune manifestation officielle de son école.

Cet homme intelligent et bon a beaucoup souffert. Il était attaché à la vie de toutes les fibres de son âme, il aimait les plaisirs et les amusements, il les goûtait en connaisseur. Pourtant cette vie ne l'a pas gâté. Ses jeunes années avaient été dures, elles lui défendaient les insoumissions et les révoltes d'une jeunesse indépendante. Dans ses rares confidences, il expliquait avec une amertume qui étonnait chez lui, comment les privations de sa jeunesse l'avaient marqué pour la vie. Il fallait se faire une raison. Arrivé au sommet de la vie, ce fut la maladie précoce, d'abord bénigne mais sournoise et implacable qui le mina et finit par le laisser infirme. Dans cet hôpital de Steinfort où il s'éteignit dans une longue agonie, les dernières paroles à peine perceptibles que ses visiteurs croyaient saisir sur ses lèvres mourantes étaient des messages d'amitié pour ses collègues. Après tant de déboires, il consumma l'ultime sacrifice de sa vie trop brève.

Pierre Stiefer ne sera pas oublié.

Henri KOCH



Jean GœREND

1889—1961

C'était en octobre 1919 que je fis sa connaissance. Je fus attaché comme stagiaire à l'École Industrielle d'Esch-sur-Alzette dont le directeur commença par me féliciter de ma taille et de mes muscles. J'en aurais rudement besoin, dit-il, pour domestiquer la faune scolaire du bassin minier que la cohabitation avec la faune guerrière de l'Oklahoma n'avait pas apprivoisée. Je fus alors présenté à Jean Gœrend comme un stagiaire dont il aurait à faire le dressage. Ce n'était pourtant pas lui qui avait l'air de faire courber les échine sous le prestige de sa taille et de son poing. Seule tenait du dompteur de fauves son élégance vestimentaire. Celle-ci n'était qu'un des accessoires de sa mise en scène, les cothurnes en étaient un autre. Quand ainsi drapé et chaussé, il entra en scène pour déclamer les tirades de Schiller ou célébrer les incantations de Goethe, alors, miraculeusement, ses élèves découvraient à travers les fumées de leurs usines des profondeurs célestes insoupçonnées. A quelle grâce ne participaient pas les rares privilégiés admis à assister à ses offices latins ! Quand, haut sur ses cothurnes, les bras levés au ciel, il appelait l'Esprit sur les têtes

des Elus, alors les o et les us qu'il clamait s'estompaient d'un bourdonnement d'orgue. Toutes les échines se courbaient sous le souffle de l'Esprit, aucune mine ne grimaçait. A nous, ses apprentis, il découvrait franchement les ficelles du métier qu'il ennoblissait par son art et son enthousiasme.

Ce fut à Echternach que nos chemins s'entrelacèrent de nouveau. L'urbanité du lieu et de l'Ecole donnait des loisirs au dompteur de fauves. Jean Gørend en avait besoin, car de célibataire il était devenu vieux garçon. Il connaissait l'horreur du vide. En fouillant dans ses oripeaux de théâtre il y trouvait le masque de Cassandre qu'il aimait à se coller pour vaticiner tragiquement sur les destinées des humains, en général, et celles des célibataires, ces réprouvés, en particulier. Cependant, issu du sang de paysans, il paraît au plus pressé, en demandant à la pêche et à la chasse un supplément à sa portion congrue au-dessus de laquelle il voyait planer des rapaces apocalyptiques. Mais, à le voir épauler son fusil, impossible de ne pas penser à cet autre qui épaulait sa massue, menaçant d'occision les monstres, ennemis de ce genre humain, dont Jean Gørend se proclamait l'ami.

Si la Providence, qui l'avait fait naître prédicateur, ne lui avait pas refusé la grâce du sacerdoce, qu'est-ce qu'il aurait pris pour son grade, cet autre ennemi du genre humain qu'est le Prince des Ténèbres ! Mais la chaire paroissiale de son Eischen natal lui étant interdite, il prit son parti des tréteaux de la politique. Les après-midi de dimanche il émerveillait ses ouailles d'Eischen qui le voyaient pourfendre du glaive flamboyant de son verbe ce troisième ennemi du genre humain qu'est l'ogre capitaliste. Et comme lui-même se sentait grandi, quand il voyait se tordre à ses pieds ce monstre, qui, il le savait, le lendemain à Echternach, se dressait plus frais et dispos que jamais à tous les coins de rue, le narguant sinistrement en affichant le rictus du Ministre de l'Instruction ! Ces lundis de cauchemar, il savourait les mâles propos de réconfort que lui prodiguait son ancien apprenti, contempteur du courroux ministériel.

Le jour vint où le cothurne dut céder les tréteaux à la botte et Jean Gørend rengaina jusqu'au jour où il vit les tréteaux libres. Il bondissait et eut la douleur de constater que son glaive flamboyant s'était consumé en usant le fourreau — et Jean Gørend n'était plus.

Tu cessais d'enseigner, car tu te savais incapable d'exercer ta profession sans professer, mon cher patron.

Joseph THOMÉ



Aloyse KOETZ

1884—1961

C'est le 8 mars 1961 que s'est éteint le professeur honoraire Aloyse Kœtz dans sa ville natale d'Esch-sur-Alzette. Il a été enterré dans la plus stricte intimité.

Cependant, de nombreux collègues et amis avaient tenu à assister aux obsèques. Tous relevaient — non sans une certaine mélancolie — le contraste entre cette dernière manifestation d'une simplicité solennelle et le caractère des activités toujours spectaculaires et quelquefois bruyantes qu'Aloyse Kœtz n'avait cessé de déployer dans sa jeunesse, aussi bien dans son école que dans sa ville d'Esch, pour laquelle il était devenu — et resté — « de Professer ».

Aloyse Kœtz naquit à Esch, le 26 - 5 - 1884, à une époque où la localité commençait à manifester d'une façon parfois turbulente ses prétentions au titre de capitale du bassin minier.

Aloyse Kœtz fit ses études secondaires à l'Athénée de Luxembourg, où il avait comme condisciple Robert Schuman. Ses études de philologie — il avait choisi le latin et le français comme spécialités — le conduisirent à Munich et à Grenoble.

En 1907, à l'âge de 23 ans, Aloyse Kœtz commença son stage à l'Ecole Industrielle et Commerciale d'Esch-sur-Alzette. Après une deuxième année de stage à Luxembourg, il revint

dans sa ville natale pour deux années de répétitorat. Puis, les nécessités du service le menèrent à Echternach, où il fut nommé professeur en 1911.

Mais — même à Echternach — il se sentait dépaysé, tant il restait attaché à sa ville d'Esch, dont il aimait l'atmosphère, faite de rude cordialité et de vitalité bruyante.

Aussi fut-il heureux de retrouver l'année suivante sa cité et son école, qui toutes les deux débordaient de jeunesse et qui cherchaient des personnalités pour leur donner leur forme définitive.

Aloyse Kœtz était prêt à toutes les initiatives.

Ses cours de français furent appréciés par des générations de jeunes qui n'hésitaient pas à s'associer aux entreprises extrascolaires préconisées par le jeune professeur. Son petit appartement — studio de célibataire — était à tout moment ouvert aux jeunes qui venaient y chercher conseil et appui.

Avec le professeur Jean Ræder, Aloyse Kœtz figure parmi les membres fondateurs du C.A. Fola.

Aloyse Kœtz aimait surtout s'occuper de questions d'organisation. A une époque où se dressaient encore de solides barrières entre les enseignants et leurs élèves, il commençait à organiser des excursions communes annuelles, réunissant les professeurs et les élèves sortants. Ces excursions étaient devenues une tradition à l'école eschoise. Elles continuaient jusqu'en 1939. C'est l'invasion et la guerre qui y mirent fin, et, après la Libération, personne ne s'est chargé de les faire revivre.

Aloyse Kœtz fut mis à la retraite en été 1944, au moment où l'envahisseur faisait la loi et l'imposait impitoyablement.

Dès 1940, la personnalité vive et quelquefois tonitruante du « Professeur » s'émoussait. Le mal qui devait marquer ses dernières années et auquel il finit par succomber, avait déjà commencé à se manifester, à imprimer à sa personnalité son inéluctable empreinte et à miner son énergie autrefois débordante . . .

Aloyse Kœtz, de par sa nature et son tempérament, reflète essentiellement le caractère de notre région industrielle : Il aimait la nouveauté et il faisait du sien pour la réaliser par des méthodes qui dépassaient généralement le cadre du conventionnel. Il comptait beaucoup d'amis parmi ceux qui savent apprécier la bonté du cœur, même quand elle se cache sous une apparence de rudesse.

Jean MULLER



Pierre STEFFES

1864—1961

Le 13 mai, au moment où les Anciens se réunirent à Diekirch pour la première Journée des Anciens du Lycée classique de Diekirch, ses amis, et parmi eux une délégation des professeurs du Lycée, rendirent dans son village natal de Betzdorf les derniers hommages au vénéré professeur Steffes qui par la date même de son départ semblait vouloir exprimer combien étroits étaient les liens qui l'unissaient à son Gymnase.

Que le temps n'efface pas les traces d'un homme de marque et d'un pédagogue consciencieux, le professeur Steffes l'a prouvé: il avait pris sa retraite en 1931; en 1964, ses anciens élèves, ses collègues et tous ceux qui l'ont connu parlent encore avec respect et reconnaissance de cet éducateur qui n'a vécu que pour son école et sa profession et qui a réussi à se faire aimer pour les hautes vertus de son caractère, la fidélité à soi-même, à sa mission, à ses convictions et à son village natal, sa loyauté, son sens de l'équité, et sa fermeté qui pouvait aller jusqu'à la rudesse quand il le fallait. Pierre Steffes était une forte personnalité qui imprimait son cachet aux choses et surtout aux hommes: la valeur de ceux qui disparaissent se mesure certes à l'importance de leur œuvre, mais encore au nombre et à la chaleur des affections qu'ils ont fait naître, à la ferveur qu'ils ont suscitée et à la profondeur des regrets qu'ils laissent.

Pierre Steffes naquit à Betzdorf, le 7 mars 1864. Après ses études moyennes à Luxembourg il se fit inscrire aux Uni-

versités de Paris, Bonn, Berlin. Candidat en philosophie et lettres avec distinction le 20 octobre 1887, docteur avec distinction le 26 octobre 1889 (examen approfondi sur l'allemand et le grec), stagiaire à Luxembourg, répétiteur et professeur au gymnase de Diekirch depuis 1891 jusqu'en 1931 . . . voilà les étapes de la vie de Pierre Steffes, une vie bien remplie au service des jeunes et de l'humanisme. La culture classique l'avait fortement marqué. S'étant assimilé l'antiquité grecque et latine dont les langues lui étaient familières, il était un humaniste accompli, l'Humaniste. Sa dissertation de programme du gymnase de Diekirch à la fin de l'année scolaire 1897-1898 « Über Erziehung und Unterricht bei den Römern » est un petit chef-d'œuvre de précision, d'érudition, de profondeur et de rigueur logique.

A l'école sa fermeté s'alliait à une bienveillance naturelle que rien ne pouvait altérer. Ses élèves le respectaient non seulement pour ses vastes connaissances, mais encore pour la pureté de son caractère et sa dignité humaine. Lui-même travailleur infatigable à l'horaire minuté, il exigeait de ses disciples pour ainsi dire la perfection.

Il était l'ami et le conseiller de ses jeunes collègues qui sentaient et savaient que Pierre Steffes, malgré son abord un peu rude, était « l'Homme au Grand Cœur », en qui ils avaient pleine confiance.

A l'égard de ses confrères il était aimable, souriant, serviable et de temps à autre une flamme malicieuse brillait dans son regard : il était homme de cœur, d'esprit et d'amitié. Sa modestie et sa simplicité étaient extrêmes; mais il savait défendre ses opinions avec une énergique opiniâtreté.

Avec ses camarades de classe Monseigneur Nommesch, le docteur Schroeder, le commissaire de district Schiltz, Eloi Weydert e. a. il gardait des contacts amicaux.

Tout son cœur il le portait au gymnase de Diekirch qu'il avait tenu sur les fonds baptismaux (par la loi du 27 juin 1891 le Progymnase fut transformé en Gymnase) avec ses collègues Pletschette, Mailliet, Sevenig, Hoffmann, Glaesener, Wilhelm, Kowalsky : cette équipe admirable sous la direction d'Auguste Mullendorff a fondé et a fait rayonner la réputation du Gymnase.

Mais l'école, son école, n'absorbait pas toute son activité; en collaboration étroite avec les professeurs Ahnen, Manternach François et Meyers Michel, il créa l'Association des Professeurs et avec eux fit partie du premier comité de l'Association.

Homme lettré et cultivé d'une droiture exemplaire — son seul luxe: il aimait la campagne, la nature — il est demeuré au fond un rural. De longues et solitaires randonnées dans les champs et les bois lui faisaient oublier les soucis de l'école et lui procuraient la détente nécessaire. La nature était son évasion. Là il trouvait la libération totale de l'esprit. Je crois que cet art du répit ménagé était un des secrets de sa réussite dans le dur labeur de pédagogue et de sa résistance physique et morale. Ce secret est de moins en moins pratiqué aujourd'hui où nous nous sentons surmenés et fébriles parce que le souci de l'instant ne nous délivre plus du tracassé précédent auquel s'ajoute celui qui viendra demain. Une pratique si aisée du « divertissement » suppose un tempérament calme, un esprit maître de lui; par un jeu de retour elle renforce la tranquillité et la maîtrise. C'est ce don que Pierre Steffes, qui n'aimait pas les cérémonies, les parades, enfin tout ce que font les hommes pour attirer sur eux l'attention, faisait à lui-même.

Il avait la pondération et le bon sens, — un certain don des 2 et 2 font 4 — la clarté d'esprit et la fermeté d'attitude, le don de la conciliation et l'art de faire entendre de rudes vérités sans dommage. Ce sont là de grandes qualités et peu communes, des qualités qui faisaient de lui un maître respecté et un homme sans peur ni reproche.

Une forte amitié le liait à Nic. Welter et quand une crise de logements l'obligeait à quitter Diekirch, c'est chez ses amis de la capitale Nic. Welter, Michel Hansen et François Manternach qu'il élisait domicile jusqu'à la mort de sa sœur. La nostalgie du village natal qui l'accompagnait partout, son faible pour le cadre simple et rural le reconduisirent à Betzdorf où il vivait paisiblement en contact avec la nature, avec ses souvenirs, avec ses livres et avec ses amis, ses anciens collègues et élèves qui de temps en temps faisaient le pèlerinage à Betzdorf.

Il y a des amitiés, une gratitude et un respect qui ne s'éteignent pas dans la mort.

Pierre Steffes est mort; mais ses élèves, ses collègues, ses amis continuent de l'honorer et le Lycée classique se doit de rester fidèle à cet éducateur modèle qui ne se contentait pas, comme dit Wiechert, « eine Summe von Wissen und Paragraphen zu sein, ein Zuchtmeister des Geistes : denn das ist wenig in einer Zeit in der es gegolten hätte, die Herzen für das Kommende zu bilden und zu formen ».

Sa noble figure d'homme et de pédagogue servira de fanal à tous ceux qui se sont chargés ou se chargeront de la si difficile mission de former les jeunes.

Ben MOLITOR



Lucien KOENIG

1888–1961

Siggy vu Letzeburg zum Gedenken

Professor Lucien Kœnig wurde am 10. August 1888 in der Bahnhofsavenue in Luxemburg geboren. Recht früh schon griff der Tod erbarmungslos in sein Leben. Er war kaum ein Jahr alt, als seine Mutter starb. Um den Erinnerungen zu entgehen, wanderte der Vater nach den Vereinigten Staaten aus, in der Hoffnung, sich dort ein neues Leben aufzubauen. Das Söhnchen wollte er mitnehmen, aber die Großeltern behielten es bei sich. Dreimal kehrte der Vater zurück, um seinen Sohn zu holen, dreimal wehrten sich Großeltern, Großtanten und -onkels mit allen Mitteln. So wuchs der Kleine in großelterlicher Obhut auf. 1893 kam er in die Kinderbewahrschule, « Pippelschoul », sagt Siggy in einer auf Luxemburgische geschriebenen Autobiographie plastisch. Die Mittelschuljahre absolviert er, nachdem er von 1894-1900 die Primärschule besucht hat, im alten « Kolléisch ». Diese Jahre hat Siggy uns in einer Feuilletonfolge « Erinnerungen eines Unbekannten » in seiner freimütigen und humorvollen Art geschildert. Ein Engel war er als Schüler nicht, darum brachte der spätere Lehrer auch wohl

losen Studentenstreichen sein verständnisvolles Schmunzeln entgegen.

Im Herbst 1908 entschließt sich der frischgebackene Matura-Absolvent, Philologie zu studieren und immatrikuliert sich an der Sorbonne in Paris, wohin er nach einem Aufenthalt in Berlin zum Abschluß seiner Studien wieder zurückkehren wird. Am 9. November 1909 bestand Lucien Kœnig das Examen der Kandidatur, Abteilung « philosophie et lettres », und am 23. Oktober 1912 promovierte er zum Dr. phil. mit den Spezialitäten Deutsch und Latein. Seine Stagezeit verbringt er am Athenäum, wo er am 14. Juli 1914 das praktische Examen mit einer literarischen Arbeit über Hermann Sudermann als Naturalist und einer pädagogischen Abhandlung über das für ihn bezeichnende Thema « éducation nationale » besteht.

Dann beginnen die Wanderjahre des jungen Lehrers : 16. Oktober 1914, Repetent am Athenäum; 21. Dezember 1915, Professor an der gleichen Anstalt; 17. September 1916, Professor an der Industrie- und Handelsschule in Esch a. d. Alzette; 17. August 1918, Professor am Gymnasium in Echternach; 5. September 1919, Professor an der Industrie- und Handelsschule, dem späteren « Lycée de garçons » in Luxemburg. Dieser Schule wird Lucien Kœnig treu bleiben bis zu seinem Eintritt in den Ruhestand, der ihm aber keine Ruhe bringt, sondern ein neues Aufgabenfeld : die hohe Politik.

Als Lucien Kœnig für kurze Zeit im August 1918 nach Echternach versetzt wird, mietete er sich in einem Gasthof am Marktplatz ein. Wer noch einen kleinen Abendspaziergang am Dingstuhl entlang machte, der sah nicht selten im Fensterrahmen ein Haupt auftauchen, ein massiges Haupt, mit trotzig vorgeschobenem Kinn und wallender, zurückgeworfener Mähne . . . Am Fenster träumte Lucien Kœnig, der spätere Siggy vu Letzeburg, in den verdämmernden Kleinstadttag. Damals war er das schon, was er sein ganzes, an Freuden reiches, aber auch von großem Leid gezeichnetes Leben hindurch bleiben sollte : eine « Paarung von lyrischer Verträumtheit und Streiter um der Sache willen ».

In dieser Formel von Albert Hœfler liegt Siggys ganzes Wesen beschlossen. Er war eine echte Dichternatur, sensibel, aufgeschlossen für die Dinge der Welt. Zugleich aber sehnte sich sein dynamisches Naturell nach Aktivität und Entfaltung nach außen hin. Die 1910 unter dem Namen « Jongletzeburg » gegründete, spätere « Nationalunio'n », Siggys teils in den Himmel gehobene, teils bitter befehdete nationalistische Bewegung, schien der geeignete Rahmen, Dichten und Handeln auf einen

Nenner zu bringen. Wer Siggys mundartliches Dichten verstehen will, der darf nie vergessen, daß diese Dichtung zugleich Botschaft und Aufruf zum Kampf sein will. Kammerpräsident Josef Bech faßte dies in seiner Grabrede in folgende Worte : « Fir de Siggy wor eis Sproch de Symbol vun eisem Recht op Freihét a Selbständegkét, den Ausdrock vun eiser Art a Rass, an d'Stëmm vun eiser Volleksséil ». Sehr oft aber bringt der Nationalist Siggy den Dichter zum Verstummen. Pallas Athene trug nämlich, wie Josef Tockert es einmal in seiner Art formulierte, « einen Helm, aber keine Kokarde ». Siggys Nationalismus schoß hie und da übers Ziel hinaus und er gemahnte an Déroulède, allerdings einen Déroulède in Luxemburger Kleinformat.

Das alles darf uns aber nicht über eines hinwegsehen lassen : Siggy war sowohl auf dem Gebiete unserer Dialektdichtung, als auch in unserm öffentlichen Leben überhaupt, ein großer Anreger, der große Anreger schlechthin. Wenn ihm auch, von einigen Ansätzen abgesehen, das echte Dialektkunstwerk nie gelang, so ist er aus der Luxemburger Mundartliteratur nicht hinwegzudenken. Aber in Siggy bloß einen Literaten sehen, heißt, wie schon gesagt, ihn verkennen. Siggy war vor allem ein glühender Patriot. Wenn uns sein Überschwang auch hie und da etwas schmunzeln tat, so darf nie übersehen werden, daß sein Werk und vor allem seine Anregungen unendlich viel zur Bildung eines Luxemburger Nationalgefühls beitrugen. Gar manches von dem, was heute in allen Kreisen als gegeben und unverrückbar feststehend angesehen wird, geht auf Siggy vu Letzeburg zurück. Schließlich ist sein « Letzeburg de Letzeburger », das Kampflied der « Nationalunio'n », nicht bloß zu einem Volkslied, sondern zu einem nationalen Lied geworden. In den Jahren der Drangsal schöpften wir daraus Hoffnung und Mut, in den Freudenstürmen der Befreiungstage war es der Ausdruck unseres ehrlichen Fühlens, auch wenn wir den Worten nicht die aus Siggy'schem Überschwang geborene, extrem nationalistische Bedeutung gaben. « Letzeburg de Letzeburger » sangen wir und glaubten daran. Daß dieser Glaube in Luxemburger Herzen Wurzelgrund gefunden, ist, zu einem guten Teil jedenfalls, das Verdienst Siggys. Dies und nichts anderes meinte A. Høfler, als er in einem offenen Brief am 12. August 1948 an Siggy schrieb : « Du warst in den Zeiten der Not unser Gewissen . . . Du warst die Stimme unseres Volkes. Weißt Du, was das heißt, Stimme eines Volkes zu sein ? »

Siggy ist viel in seinem Leben angegriffen worden, nicht immer zu unrecht sogar. Wenn man seine Antworten durchblättert, so findet man, daß er auch in der Polemik sich seiner

Haut gut zu wehren wußte. Aber nie trat er einem seiner Gegner menschlich und persönlich zu nahe. Wer Siggy in niedrigst-persönlicher Weise angriff, der fand ihn wort- und machtlos. Er, bis auf seine bisweiligen ulkigen Eigenschaften hinein, großherzig und aufrecht, war bösartigen Stänkern um des Stänkerns willen blankhand ausgeliefert. Aber gerade daraus, daß er sich nicht wehrte, zog er seine Genugtuung. Geifern gegenüber fühlte er, der Mann mit dem großen Herzen, sich wahrlich als König. Auch wenn andere die menschliche Würde nicht zu achten verstanden. Gleiches mit Gleichem zu vergelten, hätte für ihn bedeutet, sich selber untreu zu werden. Er blieb anständig, auch wenn man es ihm gegenüber nicht war : « Und dann, Siggy, Du warst immer fair. Niemand wird dir nachsagen können, daß Du je Deiner menschlichen Würde Abbruch getan hättest. » (Journal)

Als Siggy am 15. September 1961 starb, schied mehr als ein Lehrer, Heimatschriftsteller oder Politiker dahin. Es ging ein Mensch von uns, der in jungen Jahren an ein Ideal glaubt und diesem Stern, auch wenn es Leid und Not brachte, auf allen Wegen und Irrwegen des Lebens die Treue gehalten. Das ist etwas Seltenes und Bewundernswertes.

Fernand HOFFMANN



Francis PAUL

1928—1961

*... Und doch ist einer, welcher dieses Fallen
unendlich sanft in seinen Händen hält*

Rainer Maria Rilke

Vor etwas mehr als zwei Jahren ist er von uns gegangen. Plötzlich. Doch der Schmerz um diesen Toten ist mit jedem Tag neu geworden. Immer noch denke ich an die, die damals von ihm sprachen :

Problem des Todes

« Seltsamerweise liebte er über den Tod zu sprechen. »

(Jean Greisch.)

« Il était un de ces hommes trop lucides qui vivent toute leur vie avec l'arrière-pensée de la mort. » (Robert Sinner.)

« Auffällig, daß sein Denken immer wieder den Tod umkreiste. Vor einiger Zeit stand der Tod an der vereisten Straße nach Differdingen und winkte. Es war beim Gruß geblieben. »

(Fernand Hoffmann.)

« A midi, il s'en était allé, comme tout le monde, ayant inscrit dans le livre de classe les devoirs du lendemain, le texte littéraire qui était à analyser, le problème moral ou religieux qui était à étudier. Hélas ! ces inscriptions qui sont toujours là, nettes et tragiques, attendent en vain, comme les élèves, le professeur qui ne viendra plus. » (H. Thill, directeur.)

« La nouvelle de cette mort si subite et si tragique nous a coupé le souffle à tous. » (Jean Werner.)

Problem des Todes! Francis PAUL selber sprach sich dahin aus: « Ech hun keng Angscht vrum Do'd! » — Es schien, als ob er lächeln würde, wenn der Tod sprach: « Du, du mußt in dein Grab! » Er wußte wohl, wie es um ihn bestellt war. Bei allem Lächeln lag über seinem Wesen immer eine gewisse Melancholie, ein schmerzlicher Zug spielte oft um seinen Mund, er griff oft nervös in die Herzgegend und klagte über physische Müdigkeit.

Dennoch mutete er sich manches zu, liebte sogar das Alpinatentum, das Bergsteigen, die Turnübungen. Noch am Morgen seines Sterbetages ging er aus dem Stadtzentrum heim zum Limpertsberg. Der Arzt, den er eben konsultiert, hatte einen Wagen empfohlen. Er aber ging, lief zu Fuß, grüßte in der Neutorstraße laut und freundlich zum andern Bürgersteig hinüber, brachte die Hausgarage in Ordnung und legte sich zu Bett. Um 5 Uhr nachmittags stellte sich der Tod in seiner ganzen unbarmherzigen Brutalität vor und brachte dieses junge Leben zum Ersticken: « Elo get et mer ganz schlecht! », und das Schreckliche war geschehen.

So fand ich ihn wenige Minuten später. Das heilige Öl glänzte in großem Kreuz auf seiner hohen Stirn. Der Rektor des nachbarlichen Klosters trat eben schweigend aus dem Haus.

Ich sah an diesem Sterbebett junge Priester, junge Professoren und Schüler aller Klassen, die ihren Tränen freien Lauf ließen. Wir erwarteten die Eltern. Es dauerte länger, bis man sie, die Ahnungslosen, auffinden und benachrichtigen konnte, bis Vater und Mutter mit ihrem einzigen Kind zusammentrafen. Diese Begegnung vermag ich nicht wiederzugeben.

Problem des Todes! Über dem Gesicht des Toten lagen Ruhe und Frieden. Der Mensch weiß keine Antwort auf dieses « sinnlose » Sterben. Nur Gott gibt eine Antwort. Francis PAUL wußte diese Antwort und bestätigte sie: « Vita mutatur, non tollitur. »

Lob der Arbeit

Francis PAUL wurde am 4. August 1928 zu Differdingen geboren. Ihn zeichnete manches aus: Einfachheit, Bescheidenheit und Natürlichkeit. Auch was Arbeit bedeutet, wußte er wie nur selten einer. Seine Wiege stand in einem Arbeiterhaus. Seine Mutter war eine einfache, doch vornehme Frau aus dem Volke; sein Vater war ein einfacher Arbeiter, der jeden Tag auf dem « Tillenberg » in die Grube zu schwerer Arbeit hinab-

stieg, ein Leben lang. Francis PAUL hat das nie vergessen; er haderte nie mit dem Schicksal deshalb, weil er armer Leute Kind war, vielmehr wollte er bewußt ein Arbeitersohn sein, und davon sprach er oft und gerne.

Er wollte auch bewußt ein Sohn der Arbeiterstadt Differdingen sein, deren Primärschulen er besuchte, jener Industriestadt, deren Autoritäten und Fabriksleiter für junge talentierte Menschen immer eine schöne pekuniäre Hilfe anboten.

Als am 10. Mai 1940 der Sturm über Luxemburg hereinbarch, war Francis PAUL zwölf Jahre alt. Um sich nichts zu vergeben, was ihn nachher gereut hätte, ging er nicht ins Gymnasium, wo er sich wohl hingezogen fühlte. Er ging in den « Verdienst », zur Arbeit, zur körperlichen Arbeit. Er meldete sich in der Druckerei Beicht als Setzerlehrling, bis bessere Zeiten kommen sollten.

Neben der körperlichen Arbeit vergaß er dennoch die geistige Beschäftigung nicht. Vikar Jacobs erteilte ihm Unterricht im Latein, Ingenieur Quaring half ihm in der Mathematik, und für alles wollte Francis PAUL immer recht dankbar sein.

Im Augenblick der Befreiung zählte Francis PAUL 16 Jahre. Im Athenäum versuchsweise zur Quarta zugelassen, nahm er nach dem ersten Trimester unter 32 Konkurrenten den 4. Platz ein. Nun begann die geistige Arbeit. Seine Studienzeit sowohl am Athenäum wie im Priesterseminar wie an den Oberkursen wie auch an den Universitäten Paris und München verlief aufs ehrenvollste. Er machte sämtliche Examina mit Auszeichnung. Die Differdinger hatten recht, wenn sie im Sommer 1955 dem jungen Primizianten, dem Arbeitersohn und baldigen Philosophieprofessor mit einem gewissen Stolz auf dem großen Platz ihre Övation brachten, die zugleich der Arbeit galt, symbolisiert in Vater und Mutter.

Es stellte sich nun die Frage — von der geistlichen Autorität zu entscheiden — ob der junge Musikologe Lehrer am Priesterseminar oder an einer unserer Mittelschulen werden sollte, denn Philosophie, Literatur und Poesie, Orgelspiel und Gesang zogen ihn gleichmäßig in ihren Bann. Die Philologie siegte mit den späteren Spezialfächern Deutsch, Latein und Philosophie. Auf Grund seiner außergewöhnlichen Begabung, seiner nicht alltäglichen Energie, seines phantastischen Gedächtnisses brachte Francis PAUL die glänzendsten Zeugnisse heim. Als besondere Abhandlungen zu seinem praktischen Examen schrieb er : « Le problème de l'émergence de la conscience dans la philosophie de Leibniz » und « Religiöse und moralische Fragestellung in unserer Studentenwelt ».

Kaum 14 Tage vor seinem Tode hatte Francis PAUL seinen Beamteneid in die Hände der Regierung abgelegt. Es war die Resultante einer jahrelangen Arbeit. Körperliche und geistige Arbeit !

Berufsethos

« C'est à Differdange qu'il avait découvert trois amours auxquels il restera indéfectiblement fidèle, celui de Dieu, celui des livres et celui de la musique. » (Henri Thill.)

Hier liegt wirklich das Wesen von Francis PAUL. Die Anwendung erfolgte in seinem Beruf. Lassen wir erst andere sprechen :

« Francis Paul avait trouvé ce ton extrêmement rare qui traverse la cloison étanche dans notre solitude. N'était-il pas le seul à y réussir ? Car ils sont rares ceux vers qui on se dirige aux moments sans issue. » (Lambert Schlechter.)

« Lui pourtant avait la foi dans la personne humaine et son Dieu. » (Robert Sinner.)

« Il éprouvait le besoin d'entrer avec sympathie dans le comportement et les idées d'autrui pour leur trouver une justification, même s'il ne les approuvait pas. » (Henri Thill.)

« Il organisait avec nous (à la Sigfridia) les soirées religieuses. Il ne le fit pas en professeur, mais en ami et vrai prêtre. Il était réaliste, il savait voir les racines du mal. Il se donnait tout entier à ses étudiants. Il vivait sa foi. Non seulement était-il aumônier, mais encore ami et conseiller spirituel. Combien d'entre nous lui ont conté leur chagrin, leur dégoût, les difficultés de croire. Combien ont été consolés chez lui, combien sont partis de son bureau plus sereins. »

(Jean Werner.)

Fernand Hoffmann widmete dem Verstorbenen seine Verehrung in drei Worten : Dem Priester, dem Lehrer, dem Freund. Das war Francis PAUL. Das wollte er sein.

Zu bewundern einfachhin war an Francis PAUL sein Idealismus, sein Optimismus, sein klarer Blick für das Große und das Edle, seine Anerkennung jeglichen guten Willens, seine milde Nachsicht gegenüber jeder jugendlichen Unüberlegtheit, auf die er in seinem Beruf notgedrungen stoßen mußte. Von ihm wurde gesagt : « Il avait le Charisme du Contact. » Er war wirklich einer von denen, die in ihrem Umkreis wie warme Sonnenstrahlen wirken ; er war der Freund mit dem glücklichen, goldenen Herzen ; er glaubte an ein Ideal ; er vertraute auch

auf das Ideal, daß der Idealismus allein die Menschheit aus den Tiefen zu den höchsten Höhen führt.

Francis PAUL war Priester, ganz Priester. Seine junge Seele war von edler Gottesliebe; sein Seeleneifer war groß und tief; er war begeistert für die Kirche, aus deren Glauben er lebte, deren Wahrheit er verkündete, deren Gnadenmysterium ihm alles bedeuteten.

So weit er sich mir persönlich offenbarte, träumte er den schönsten Traum eines Studentenseelsorgers auf neuzeitlichen Wegen. Sein Heimgang — er wurde nur 33 Jahre alt — ist für die Luxemburger Kirche ein harter Schlag, für seine Freunde ein fühlbarer Verlust, für seine Schüler ein wahrer Schmerz.

« Le Lycée de Garçons n'oubliera pas ce que vous avez été, ce que vous auriez été. » (Henri Thill.)

Und seine Eltern ! Deren einzige Hoffnung jäh zerschlagen wurde ! Francis PAUL offenbarte in seinem Gemüt immer etwas so Kindliches. Seine Stimme nahm einen ganz andern Tonfall an, wenn er von Vater und Mutter sprach; seine Seele war voll Ehrfurcht und Dankbarkeit, wenn er sagte (es war eines seiner letzten Worte zu mir) : « Elo gét mei Papp nach é Joer schaffen, dann huet hien genuch geschafft. Da kommen meng Elteren bei mech an d'Stâd, an ech suergen fir si. »

Nach Jahresfrist war es so gekommen. Die Eltern kamen zur Stadt und wohnen in dem Hause, wo ihr Sohn gestorben. Sie brachten ihn mit und setzten ihn auf dem Liebfrauen-Friedhof bei. Und er sorgt für sie in anderer Form.

Have, pia anima !

Fritz RASQUÉ



Marguerite Adolphine
KNAFF
1884—1962

Nature pondérée, assagie par une vie laborieuse et consacrée autant à sa famille qu'à son travail professionnel, aimable mais peu expansive, d'une prudente réserve dans le commerce avec ses collègues, modérée dans son langage et ses manières, foncièrement modeste, d'une bonté innée, travailleuse et consciencieuse — telle j'ai connu Adolphine Knaff.

Etant l'aînée de treize enfants, elle fit, dès sa prime jeunesse, la connaissance de « Frau Sorge » et dut prendre son parti des duretés de la vie. De là son air sérieux, grave, résigné et quelque peu mélancolique. De là aussi ce je ne sais quoi de maternel qui lui était propre.

Fille de l'instituteur Joseph Knaff qui fut promu au grade d'inspecteur d'écoles elle était, comme deux de ses sœurs, prédestinée à l'enseignement.

Après avoir fait ses études primaires à Luxembourg, elle y suivit les cours de « l'Ecole Supérieure » pour jeunes filles. Puis elle s'adonna à l'étude des sciences commerciales. La connaissance de la langue anglaise étant indispensable pour ces études, elle se rendit à Londres où elle fréquenta l'Ecole Berlitz pendant une année. De là elle partit pour Anvers où elle

s'initia aux sciences commerciales. Rentrée à Luxembourg, elle fut (en 1902) chargée des cours de comptabilité, de correspondance commerciale anglaise, de sténographie, etc., à l'école professionnelle pour jeunes filles, dite « Ecole Neumann ».

Mais ses visées allaient plus loin : En 1917 elle partit pour Leipzig pour s'y faire immatriculer à la « Handelshochschule ». Elle y étudia à fond toutes les branches commerciales pendant quatre semestres, de 1917 à 1919. C'est là que le 6 mai 1919 elle obtint le diplôme en sciences commerciales après avoir passé avec la mention « bien » l'examen appelé « kaufmännische Diplomprüfung ».

Ce succès l'encouragea et elle résolut de monter plus haut dans la hiérarchie pédagogique.

Or, dans l'entretemps (en 1909 et officiellement en 1911), un lycée de jeunes filles avait été créé à Luxembourg. Dès lors un horizon plus vaste s'ouvrit devant elle: l'enseignement secondaire.

Pour y arriver, il lui fallut surmonter de rudes obstacles. La « *conditio sine qua non* » à remplir était le baccalauréat alias « Examen de Maturité ».

Avec un élan admirable elle s'y prépara en prenant des leçons privées, et c'est à l'âge de 35 ans, le 19 août 1919 qu'elle obtint le diplôme de fin d'études secondaires.

Enfin le chemin vers l'université proprement dite fut libre pour elle. Le 16 novembre 1920, elle fut immatriculée à la Faculté des Lettres de Paris qu'elle fréquenta de 1920 à 1922. Elle y suivit des cours de littérature latine, française et anglaise. Pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 1920-21, elle suivit en outre des cours de littérature latine et de philosophie générale à l'Institut Catholique de Paris.

En 1923, elle entra à l'enseignement secondaire.

Par décision ministérielle du 2 octobre 1924 elle fut admise à faire son stage en sciences commerciales au Lycée de jeunes filles de Luxembourg. Le 14 juillet 1925, elle passa avec succès son examen pratique.

Le 4 avril 1927, elle reçut sa nomination de professeur de sciences commerciales. De 1927 à 1941 elle enseigna comme tel au lycée de jeunes filles d'Esch-sur-Alzette. Elle y publia à la fin de l'année scolaire 1938-39 un travail remarquable « Le Chèque » qui parut au « programme » du dit lycée. De 1941 à 1949 elle enseigna les sciences commerciales au lycée de jeunes filles de Luxembourg.

Le 3 août 1949, elle atteignit la limite d'âge et fut mise à la retraite par arrêté grand-ducal du 19 décembre 1949, et cela

après 46 années de service, dont 26 dans l'enseignement secondaire. Le titre honorifique de ses fonctions lui fut conféré la même année 1949.

Telle fut la carrière extraordinaire de Marguerite Adolphine Knaff. D'après le témoignage de mon frère, Monsieur Edouard Oster, directeur du lycée de jeunes filles de Luxembourg de 1934 à 1941, qui l'a vue à l'œuvre, elle était un bon professeur qui retenait l'attention de ses élèves par son savoir solide et sa bonté.

Tous ceux et toutes celles qui l'ont connu, lui garderont un souvenir fidèle et respectueux.

Auguste OSTER



Albert STEFFEN

1884—1962

Quittant la terre des hommes le 1^{er} juin 1962, à l'âge de soixante-dix-huit ans, Albert Steffen n'avait dans sa carrière si riche en éléments divers qu'une vingtaine d'années à peu près d'enseignement officiel. Nommé répétiteur, en effet, en 1921, il avait été amené à prendre une retraite prématurée dès 1940, dans cette brève période de transition qui s'intercalait entre l'invasion des armées allemandes et l'installation de l'administration civile. C'est qu'à sa nature droite, loyale et paisible il répugnait de servir un régime qui se caractérisait essentiellement par l'absence de ces qualités et dans lequel la violence et les tracasseries policières devaient couvrir une perversité foncière et une lâcheté agressive. Après la libération, en raison d'une santé qui n'avait jamais été à toute épreuve, il avait préféré se contenter d'une modeste pension, désormais légali-

sée, pour pouvoir librement disposer de ses efforts et des forces qui lui restaient. Ainsi les jeunes collègues, entrés dans la carrière depuis la fin de la guerre, n'ont plus eu l'occasion de voir à l'œuvre, dans l'exercice de notre métier, un pédagogue de bonne classe et de grands mérites.

Partant trop tôt, Albert Steffen, d'ailleurs, n'était pas non plus arrivé au professorat par la ligne droite. Entré au séminaire à Luxembourg à la fin de ses études secondaires, en 1902, il avait cru et voulu faire mieux en demandant son admission au noviciat des P. P. Jésuites de Feldkirch. Mais dès lors déjà sa constitution physique n'avait pas été au niveau des exigences très rigoureuses de cet ordre et il avait dû rentrer au séminaire de Luxembourg pour être consacré prêtre en 1908 et nommé vicaire à la cathédrale de Notre-Dame. C'est seulement sur les conseils de Monseigneur Lech, son curé, qu'il se décida à faire des études de philosophie et philologie aux universités de Paris et de Berlin. Et ici à nouveau se manifesta dans le comportement du jeune étudiant le désir de faire mieux, cette tendance à la perfection qui l'avait poussé à vouloir se faire jésuite. Longtemps il hésita à se présenter à l'examen de la candidature, doutant du finissage de sa préparation. Des collègues déjà arrivés qui le voyaient dans sa chambre de travail à l'internat de Diekirch, où il passait quelque temps comme coadjuteur, s'étonnaient d'y voir accumulés toutes sortes d'ouvrages littéraires et scientifiques dont eux n'avaient jamais pensé avoir besoin pour réussir à leurs examens, et l'encourageaient à surmonter ses hésitations. Et voilà, selon un phénomène psychologique bien connu dans notre profession, que le premier succès enhardit suffisamment cet homme surpris de ses propres capacités pour que, sans repasser à l'université, il remportât le titre de docteur en philosophie et lettres avec grande distinction.

En ces temps-là, un examen de doctorat portait sur les dix branches traditionnelles des Cours-Supérieurs, parmi lesquelles il fallait désigner deux spécialités. Albert Steffen, pour certaines raisons, avait indiqué le grec et l'allemand. Mais les autorités compétentes nous considéraient alors comme polyvalents et nous employaient « selon les besoins du service ». Steffen n'a jamais enseigné le grec et assez peu l'allemand. Sa tâche pédagogique comprenait surtout la doctrine chrétienne et le latin. Son labeur scientifique, il le consacrait à la recherche historique qui l'attirait avant tout et qui devait l'occuper à fond jusqu'à la fin de sa vie. Ses anciens élèves ont gardé de lui le souvenir d'un professeur qu'ils respectaient pour l'étendue et la vérité de ses connaissances, qu'ils aimaient pour sa tran-

quille bonté et qui savait les intéresser à ses cours sans le déploiement de gestes spectaculaires ou d'éclats de voix. C'était un travailleur consciencieux et infatigable qui ne ménageait pas ses forces et ne refusait pas des besognes supplémentaires. Pour se reposer il se promenait à travers la campagne, le long des petits ruisseaux, une gaule à la main, sous le prétexte de pêcher à la ligne.

Par delà son enseignement Albert Steffen était depuis 1922 l'aumônier de la Cour et s'occupait de la bibliothèque privée de la famille grand-ducale. Il représentait l'évêché à la Commission d'Instruction publique, il était longtemps le secrétaire et en même temps le bibliothécaire archiviste de la section historique de l'Institut grand-ducal. Après la guerre et sa mise à la retraite il acceptait de donner des cours, notamment de latin, au lycée de Ste-Sophie et restait le conseiller pédagogique des bonnes sœurs et le directeur d'études de leur établissement. Qu'il suffise de rappeler ici d'un mot seulement les multiples charges de son ministère sacerdotal — il était chanoine titulaire de la Cathédrale et prélat de Sa Sainteté — et tout le bien qu'il a pu faire dans l'exercice de ses fonctions spirituelles.

Mais c'étaient les travaux historiques qui occupaient jusqu'au dernier moment de ses loisirs. En ce domaine son œuvre est imposante. Une quarantaine de titres constituent la bibliographie de ses publications, d'importance et d'étendue évidemment inégales, et beaucoup de matières rassemblées sont restées inexploitées. C'était le dix-septième siècle qu'il explorait principalement et, dans ce cadre chronologique, deux sujets préférés : l'histoire de l'ordre des Jésuites au pays de Luxembourg et la biographie des grands représentants de la famille de Wiltheim. Deux de ses œuvres sont surtout à signaler, l'une parue en 1935 au programme de l'Athénée de Luxembourg sous le titre : « Baugeschichte der Luxemburger Jesuitenkirche » (la cathédrale actuelle), l'autre constituant un gros volume de près de quatre cents pages des « Publications de la section historique de l'Institut grand-ducal » (1959) et comprenant l'édition critique et annotée de l'« Itinerarium Patris Johannis Gaspari Wiltheim S.J. », suivi de la biographie : « Leben und Wirken P. Gaspard Wiltheims nach dem Itinerarium und anderen Quellen. »

Relevons finalement que le professeur Steffen a dirigé depuis 1929 l'organe de l'association « Ons Hémécht » dont il était le président et que, l'association supprimée, il a continué de sa propre initiative à éditer la revue sous le titre légèrement modifié « T Hémécht ». Il est parti en pleine activité.

Ainsi s'achève une vie de savant, remplie de travail jusqu'au bord. Ainsi s'en va, comblé d'honneurs qu'il n'avait pas recherchés, un homme de bien, conscient de sa valeur, fort d'un jugement clair, naturellement méfiant devant les intrigues comme devant les flagorneries, osant parler franchement pour couvrir ses responsabilités, résigné néanmoins à ne pas voir triompher toujours ses idées, tout en gardant la conviction d'avoir défendu la justice et la vérité, auxquelles il avait consacré sa vie.

Nicolas MARGUE



Marcel HALLÉ

1935—1962

*Ostendent terris hunc tantum fata neque ultra
Esse sinent.*

Quelques jours seulement après que l'année scolaire 1961 à 1962 se fut achevée, professeurs et élèves du Lycée de Garçons d'Esch, avant de s'éparpiller aux quatre vents des vacances, furent réunis une fois encore autour de la tombe de l'un de leurs meilleurs. Leur chagrin fut immense et sincère, et les paroles rebattues, qui accompagnent d'ordinaire la mise en terre des hommes, pour une fois retrouvèrent toute leur valeur. Car ce n'est pas tous les jours que le destin réussit un mauvais coup pareil à celui qui abattit Marcel Hallé.

Il naquit le 25 décembre 1935 à Differdange. Son enfance et ses années d'école primaire se passèrent dans sa ville natale. La guerre finie, il entama au Lycée d'Esch ses études secondaires, qui en six années le menèrent au certificat de fin d'études. Puis ce furent les Cours Supérieurs, les études universitaires à Paris et, à 22 ans, le doctorat en philosophie et lettres. Ni le stage ni l'examen pratique, brillamment enlevé, ne ralentirent sa course vers le but. Le voilà répétiteur à 24 ans, à 25 professeur. Cette hâte peut paraître aujourd'hui de mau-

vais augure : Marcel Hallé sentait-il que le temps pour lui pressait davantage que pour les autres ?

Pendant que s'accomplissaient les étapes rapides de ce brillant cursus honorum, le destin en secret affûtait déjà ses armes. Marcel seul aurait pu nous dire à quel extraordinaire effort de volonté il devait son dernier succès. Car depuis la première année de stage l'ombre de la mort s'allongeait vers lui. Le reste de sa vie fut une lutte désespérée pour échapper aux ténèbres qui finalement se refermèrent sur lui. Il n'avait que 26 ans. Une fois de plus l'Absurde triomphait.

Dire que tous ceux qui eurent la chance de l'approcher gardent de Marcel Hallé le souvenir d'un bon camarade, d'un joyeux compagnon, serait presque lui faire une injure. Ce serait réduire à peu de chose l'héritage spirituel d'un homme de sa trempe. Car homme, il l'était malgré son jeune âge. Qui d'autre en effet qu'un homme aurait pu vivre son lourd destin comme Marcel le fit ? Se plaignait-il jamais ? Au contraire, nous tous que nos petites misères rendaient parfois lugubres, nous étions confondus par la constante bonne humeur dont notre ami nous donnait l'exemple. Alors qu'il aurait pu renoncer, légitimement et personne ne lui en aurait fait honte, il assumait sa tâche quotidienne avec un entrain qui faisait de lui un professeur admiré des élèves, respecté de ses collègues. Il fonda un foyer à l'orée de la mort ; était-ce pour obliger la mort à prendre toutes ses responsabilités en enlevant un époux à une épouse en même temps qu'un ami à des amis, un frère à des frères, un fils à des parents ? et pour lui arracher une fois pour toutes le masque hideux de la Grande Consolatrice dont elle se pare volontiers ?

Je pense plutôt que jusqu'au bout Marcel refusait de s'avouer vaincu. Après chacune de ses longues absences il nous revenait toujours égal à lui-même et jamais il ne nous mettait dans l'embarras de devoir cacher notre consternation sous des paroles faussement enjouées. A peine pouvait-on déceler l'avance de son mal à un imperceptible alourdissement de ses paupières, à une légère voussure de son corps. Mais le regard demeurait pétillant, l'esprit alerte.

En choisissant Camus, auteur dramatique, pour sujet de sa dissertation littéraire, Marcel Hallé savait-il déjà que le lien d'une mort prématurée allait bientôt s'établir entre lui et son auteur préféré ? Peut-être avait-il été séduit par ce cri lourd de signification : Je sais que rien ne dure ! Savoir cela ! ... Les hommes meurent et ne sont pas heureux.

Henri FOLMER



Jean-Pierre LAMBORAY

1882—1962

Au terme d'une longue maladie supportée avec beaucoup de courage, Monsieur J.-P. Lamboray, professeur honoraire de dessin à l'Athénée et un de nos meilleurs peintres s'est éteint le 23 novembre 1962. Né à Hollerich le 6 mars 1882, cadet d'une famille de 13 enfants, il s'inscrivit à l'Ecole des Arts décoratifs de Carlsruhe après avoir fréquenté l'Athénée et l'Ecole d'Artisans. Il vécut à Luxembourg et à Paris comme peintre. Parce qu'il n'y avait pas de place vacante dans l'Enseignement, il entra, comme Henri Rousseau, au service des Douanes où il dut rester dix ans. Cela lui permit de découvrir la beauté du canton de Redange et de s'adonner à son art. Maître de dessin à l'Athénée en 1917 et professeur en 1930, il fut aussi chargé de cours au Lycée de Jeunes Filles et à l'Ecole Industrielle et Commerciale de Luxembourg. En 1931, M. Lamboray obtint le Prix du Grand-Duc Adolphe. Admis à la retraite en 1947, il se repose maintenant au cimetière de Diekirch de quatre-vingts années bien remplies.

La vie ne lui a pas épargné les peines. Trop tôt, il a vu mourir sa femme, sa fille. Son art lui a donné la force de vivre.

J'ai eu M. Lamboray comme professeur en cinquième. Avec beaucoup de patience, de goût, de savoir-faire et de probité, il s'efforça de nous initier à la grammaire des styles. Mais ce qu'il aimait surtout, et nous aussi, c'était le cours facultatif

de dessin à main levée, où il guida avec bonté nos premiers essais et réussit à nous encourager, à nous donner le souci du travail bien fait et à nous inculquer l'amour du beau. Nous raffolions de ces leçons, non pas seulement parce qu'on pouvait arroser, à travers le plancher branlant de notre « atelier », les « musiciens » réunis dans la Salle de Fêtes, mais parce qu'elles différaient des cours d'éducation artistique traditionnels de cette époque où, suprême idéal, il s'agissait de tracer, en tirant la langue, un carré sans règle et un cercle sans compas.

M. Lamboray a laissé un œuvre fort important. Il était le dernier de ce cénacle d'artistes amis, tous élèves de Michel Engels, qui se groupaient autour de la pittoresque figure de Frantz Seimetz : Nicolas-Eloi Weydert, Walter Colling, Batty Weber, André Thyès, Sosthène Weis, mon père . . . Batty Weber lui a consacré deux « Abreißkalender ».

Jusqu'à sa dernière heure, il aimait dessiner. Ses dessins restent moins connus que les paysages qu'il exposait chez Wierschem et au Salon dont il était devenu le doyen. Ils ont déjà en partie une valeur historique, documentaire. Tant de coins charmants et de détails architecturaux fixés avec un métier très sûr ont disparu. M. Lamboray était attiré par les paysages du Tessin et surtout de la Provence où il trouvait les vestiges d'une belle architecture. Souvent il a peint la Tour Magne, le Plateau des Antiques, le Pont du Gard. Il avait une particulière prédilection pour les Alysamps et le temple de Diane. Les environs des Baux lui offraient une nature noblement modelée correspondant à ses affinités secrètes. Nul n'a cependant mieux saisi et rendu les âpres beautés de nos Ardennes. Ses toiles nous les montrent tourmentées et sereines à la fois. Ravins, arbres rabougris, profondes vallées, horizons et surtout ces coulisses de plans savamment orchestrés nous révèlent tous les tons de sa palette disciplinée, des ors pâles aux sombres bruns d'une mâle et vigoureuse beauté.

Ce parfait artiste restait toujours un homme simple et bon et modeste. A Insenborn et partout où il plantait pendant de longues campagnes son chevalet, il était aimé. Dans maintes humbles maisons de l'Oesling nous trouvons ses tableaux.

Nous ne voyons plus maintenant sa haute et svelte silhouette; cet honnête homme vêtu d'une sobre élégance nous a quittés.

Dans son œuvre il vivra « Tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change ».

Joseph HIRSCH



Jean LIMPACH

1886—1963

Né à Kleinbettingen le 17 février 1886; études secondaires au Gymnase de Diekirch; examen de maturité, 1905; études supérieures à Luxembourg et à Paris; doctorat, mai 1910; stage à Echternach, octobre 1910; nomination de professeur, septembre 1915; déplacement par l'occupant à Bergheim, septembre — décembre 1942; nomination de directeur du Lycée classique d'Echternach, 4 mars 1946; mis à la retraite, 22 février 1951; décès à Echternach, 22 janvier 1963.

Dans cette sèche énumération de faits et de dates, quoi de particulier? Une carrière de professeur comme une autre, passée presque entièrement au même établissement, se terminant au tard de la vie dans un bureau de directeur. L'homme qui l'a faite n'a pas eu la prétention de briller. Il faut avoir assisté à son enterrement, écouté les commentaires qu'a suscités sa mort pour se rendre compte de sa popularité extraordinaire, de son rayonnement qui, au-delà de son école, s'exerçait sur une ville, sur toute une région.

La nature l'avait doté d'une belle carrure, d'une robuste santé que, dans ses jeunes années, il ne ménageait guère et

qu'il conservait jusqu'à ses soixante-quinze ans; seul le cœur lui causait, par moments, des soucis.

Né et élevé à la campagne, ayant fait ses études à ce lycée de province spécialisé dans la formation des fils de paysan, il est resté campagnard toute sa vie. Tout agissait dans ce sens : son attachement à sa maison natale et à son canton d'origine; ses préférences littéraires; son goût des jardins et des fleurs; son amour du bricolage; son enracinement dans sa patrie d'adoption, ses relations avec les notables de la région : fermiers cossus, commerçants locaux à la réputation solidement établie.

Sa nomination à Echternach n'a donc pu lui déplaire; il s'est vite acclimatisé, aidé sans doute par un groupe de jeunes collègues qui partageaient ses idées, son goût des joyeuses compagnies.

La jeune génération imaginera difficilement ce qu'était alors la vie dans « la bonne vieille ville », si loin du monde et de ses rumeurs, où les missi dominici mettaient deux heures et demie dans un tortillard poussif avant d'être à pied d'œuvre, où tout ce qui se respectait se retrouvait le soir « chez Funny » au symposium journalier sur les problèmes de la grande politique et les petits remous de province. Quelles joutes d'esprit, quelles facéties, quelle tentation de s'attarder pour qui refusait le carcan protecteur du mariage !

La bonne humeur d'ailleurs refluaient sur le collègue; les élèves en avaient leur part; ils en ont gardé un souvenir attendri, une gratitude durable.

Non que tout leur fût facilité outre mesure; Jean Limpach qui, à la fin de sa carrière, n'était plus que bonté et douceur, savait, dans ses jeunes années, être précis et exigeant; il ne mâchait pas les mots, mais ces signes d'autorité étaient acceptés avec gratitude, parce que les élèves en reconnaissaient la nécessité, que la mesure n'était jamais dépassée, leur dignité toujours respectée.

Son action éducative ne se limitait pas à l'école; il créa à Echternach la première troupe scout; il accepta la charge de président de l'Harmonie municipale; il mit son talent d'organisateur au service de la Société d'Embellissement dont il assumait la présidence pendant plus de vingt ans.

En participant à ces activités locales, Jean Limpach, certes, n'obéissait pas à un souci pédagogique. Et pourtant, la présence d'un professeur dans les comités de société, n'est-ce pas aussi une forme d'éducation populaire, plus durable, plus efficace peut-être que des conférences sporadiques? Cela vaut

surtout pour le secteur du tourisme où l'esprit mercantile trop souvent prend le pas sur le respect des valeurs culturelles.

Ces activités firent place à d'autres soucis pendant la guerre; dans les douloureuses alternatives qui se proposaient à chacun de nous, Jean Limpach, sans hésiter, choisit le chemin du devoir et de la loyauté; devant le directeur allemand brutal et retors, il était le porte-parole du corps enseignant, intelligent, tranquille, pondéré; doyen d'âge, il lui arrivait d'assumer la suppléance de l'usurpateur; ces intérimis marquaient pour les Luxembourgeois un moment de répit, une accalmie bienfaisante.

Extérieurement, M. Limpach ne semblait pas trop malmené par la guerre; son déplacement en Allemagne, quoique pénible pour un homme de 56 ans, était relativement court; mais il souffrait durement dans ses affections, ses amitiés; cet homme qui n'avait pas d'enfants s'était attaché à ses élèves comme à des fils; chaque fois que la nouvelle d'une jeune mort arriva, ce fut pour lui un coup au cœur; plus tard, il ne laissera passer une fête nationale, une Journée des Anciens sans évoquer la noblesse de la génération immolée; et à sa voix étouffée l'on sentira qu'il ne sacrifie pas à un usage officiel, qu'il s'acquitte d'un devoir où son cœur est engagé.

L'après-guerre lui réserva de nouvelles responsabilités.

Depuis longtemps, l'enseignement fonctionnait à travers le pays quand, enfin, après Pâques 1945, le collège d'Echternach se remit péniblement en marche avec une soixantaine d'élèves. Une année après, Jean Limpach fut appelé aux fonctions de directeur. Poste peu enviable; le bilan de la guerre était effrayant: bâtiments à peine habitables; mobilier endommagé; matériel didactique pillé ou abîmé; bibliothèques dispersées; recrutement incertain, personnel en nombre insuffisant.

Jean Limpach eut à s'occuper de tout; si le sexagénaire n'avait plus le dynamisme de la jeunesse, il apporta à sa fonction des qualités plus utiles: une autorité incontestée, une grande expérience des hommes et des choses, des relations étendues, un tempérament équilibré, le sens de la mesure et de la conciliation si nécessaire à une époque où, impatient des lenteurs de la reconstruction, chacun, à Echternach, s'en prenait aux autorités. Il était admirablement secondé dans sa tâche par Madame Limpach dont le cœur hospitalier ouvrait sa maison toute grande à ceux qui aidaient son mari en servant les intérêts du collège et de la ville.

L'école elle-même, Jean Limpach la gérait en bon père de famille; loyal et obligeant pour ses professeurs qu'il considérait comme ses pairs, encourageant et paternel pour les débutants, affectueux pour les élèves, il asseyait son autorité sur la bonté et le dévouement; qui eût osé la décevoir ou en abuser ?

La retraite ne le mit pas au repos; il reprit le service sur d'autres plans; président de la Société d'Embellissement, président de la Commission administrative de l'Hospice Civil, il avait, chaque jour, son programme fixe : inspections, audiences, conférences, démarches; il eut ainsi la satisfaction de rester présent et utile jusqu'au dernier jour, la satisfaction aussi d'avoir formé à son école un groupe de collaborateurs capables et dévoués, disposés à assurer la relève.

Sa vie fut un exemple de dévouement intelligent, de bonté et de compréhension humaine; il survivra dans la multiplicité de ses œuvres et dans l'affection de nos cœurs.

Mathias THINNES



Marie-Anne
LEYDENBACH

1900—1963

Ce n'est pas pour le vain plaisir d'évoquer devant notre souvenir la fuyante silhouette du distingué collègue que fut Mademoiselle Marie-Anne Leydenbach, mais pour la remercier d'avoir été là; d'avoir, sans faire de bruit, sans attirer par d'inutiles battements d'aile, des explosions de voix intempes- tives l'attention amusée de ses collègues, tenu sa place avec une modestie, une simplicité exemplaires. En effet, elle pou- sissait le souci de l'effacement jusqu'à paraître s'excuser de sa présence, cachée qu'elle se tenait derrière la porte entr'ouverte de son armoire à scruter des secrets qui, évidemment, n'y étaient pas, mais qui lui permettaient de s'expliquer dans l'en- trebâillement d'un huis miséricordieux comme le portillon d'un couvent. Ces effarouchements toutefois n'étaient que d'instinc- tives réactions dictées par le besoin de se mettre à l'abri de toujours possibles surprises, après quoi, s'étant composé son visage, elle faisait face à l'intruse. Son front, légèrement bombé comme celui d'un ange de Botticelli concentré sur un texte musical difficile à déchiffrer, l'attention le plissait par suite d'un effort dénotant la contention de son esprit. L'ombre d'un

petit sourire espiègle disait son amusement que sa voix teintait d'une imperceptible intonation ironique.

Toujours en état d'alerte, elle arrivait au Lycée au pas de course, soucieuse de rattraper au vol des minutes irréparablement perdues. Et le miracle était de la voir surgir au fond d'un corridor, s'arrêter, la mine épanouie, sans trop souffler, devant nous autres qu'une demi-heure de marche sénatoriale avait sonnés et nous serrer la main à sa manière. Entendez bien ! Jamais elle ne la baissait au niveau de la nôtre, mais avec force l'étreignait de haut en bas, dictant sa loi et n'admettant pas qu'on se méprît sur le sens de cette prise de possession. Tout en elle respirait la droiture, la loyauté. Sa mise aussi correcte que sévère, à travers laquelle transparaisait le rigorisme d'une éducation scrupuleusement étroite, était mitigée par la joliesse de ses mots de circonstance frappants par leur à-propos et souvent égayés par des pointes pas méchantes, non, mais efficaces à cause justement de l'esprit de charité qui les inspirait.

A qui supposerait, à lire les lignes précédentes, que notre collègue passait sa vie à macérer dans les vertus d'une vie cloîtrée, je dirai que son erreur serait grande. La vie littéraire n'avait pas de secrets pour elle. Elle sacrifiait la meilleure part de ses soirées à assister aux représentations de théâtre. Ses veillées, une fois le rideau baissé, elle les passait avec ses camarades à commenter les mérites des acteurs, l'originalité des pièces interprétées. Elle ne se faisait pas faute de les comparer à celles, nombreuses, qu'elle avait vu jouer à Paris. Elle savait vanter aussi bien l'excellence des troupes de théâtre que les menus corsés des médianoches qui se poursuivaient tard dans la nuit et la laissaient sur sa faim, tellement elle était avide de saisir de près, sans avoir l'air de s'y passionner, l'expression même de la vie trépidante des artistes, qui, en cette heure avancée, ne s'imposaient plus de retenue. Assurés du concours de leurs hôtes improvisés, ils les aspergeaient de la mousse pailletée de leurs saillies, tiraient autour d'eux des feux d'artifice, brillants sans doute, mais vite happés par la nuit que répandaient les candélabres éteints et qu'accroissaient les glissements feutrés des garçons ivres de sommeil et bâillant ostensiblement dans leurs serviettes.

Puis, rentrée au bercail, courageusement elle s'attelait à la besogne de tous les jours. De sa voix tranquille, mesurée, sans éclat aucun, elle donnait ses cours, forçait l'attention, n'admettant de la part des élèves aucune distraction, aucun écart. En marge des devoirs qu'elle corrigeait s'inscrivaient des remarques parcimonieuses, libellées par des sigles que caractérisait

son écriture anguleuse, pointue et escarpée comme un hérissé-
ment d'armes sur un tableau de B. B. (Bernard Buffet, s'il
vous plaît.)

Aussi la nouvelle de la disparition prématurée de notre
collègue a-t-elle plongé dans la stupeur tous ceux qui la con-
naissaient, attirés qu'ils se sentaient par la discrétion de ses
manières, sa franchise un peu frileuse, un certain air de dis-
tance imprégné de dérobades et de réticences.

Pendant quelques mois le mal qui la minait semblait se
désintéresser d'elle; il la dorlotait, la mignotait. De temps à
autre, des griffades, des coups de patte; puis des attermoiements
pour signifier à la malade le prix de la patience, à elle qui avait
traversé la vie au pas de course; qui, pour être partie un peu
tard, se rattrapait toujours chemin faisant, en dépensant en
cours de route des trésors de souffle vital. Puis, la mort fonça
sur elle comme sur une forteresse démantelée. Elle eut raison
de son corps, mais non pas de son âme trempée dans les fortes
consolations de la foi. Son souvenir lumineux longtemps vivra
dans la mémoire de ceux qui l'ont vue œuvrer entourée d'une
aura de sagesse charitable et de bonhomie souriante.

Non omnis moriar . . .

Edmond WAMPACTI



Jean-Pierre THIBEAU

1897—1963

Je me rappelle comme si c'était d'hier: en 1933, quelques amis et moi qui avons choisi la section gréco-latine, croyant que la langue et la civilisation grecques sont indispensables à la culture générale et toisant d'un regard légèrement dédaig-

neux nos camarades qui s'étaient décidés pour l'étude de la langue anglaise, nous nous présentions dans le cours facultatif d'anglais donné par le professeur Thibeau. A cette époque déjà une certaine légende s'était tissée autour de lui et nous attendions avec une tension bien compréhensible l'entrée du professeur, qui nous parlait durant une heure de l'Angleterre, de son histoire, de son rôle civilisateur, de sa puissance économique. Nous écoutions dans un silence parfait; son élégance de style, son calme, sa force de persuasion, sa sobriété de gestes et de mouvements, une certaine distance que d'emblée il mit entre le pupitre et les bancs nous impressionnaient fort; et quand, après la leçon, nous nous promenions dans la cour, à l'ombre du vénérable châtaignier, et que nous échangeions nos idées au sujet de cette initiation nous sentions que le professeur Thibeau, renonçant à un fastidieux cours grammatical, essayait de nous mettre en contact avec l'âme et le caractère de la nation anglaise et que son enseignement visait à l'esprit qui vivifie plutôt qu'à la lettre qui tue.

Quand les anciens élèves parlent de leurs professeurs il y a des souvenirs qu'ils évoquent pour s'égayer d'un passé commun, des souvenirs qui sont faits pour être racontés devant autrui et qu'ils racontent en stylisant, en exagérant. Il y a d'autres souvenirs qui surgissent de la mémoire profonde, des souvenirs spirituels plongés dans une lumière pure et transparente, des souvenirs d'âme.

Les souvenirs d'âme qu'ont les collègues et les élèves du professeur Thibeau ne se résument-ils pas en ceci: La vraie culture, celle qui compte, c'est la réflexion individuelle, personnelle sur les faits, les gens et sur soi-même, c'est d'avoir une personnalité avec ses traits, ses lignes, son caractère propre qui ne veut pas sombrer dans la masse et qui dans l'uniformité de la vie d'aujourd'hui garde son individualité avec la conviction qu'on est ce que les autres ne sont pas, que la véritable élégance tant de l'esprit que de l'habillement se moque de l'élégance.

Le souvenir d'âme qu'ont les collègues et les élèves du professeur Thibeau, c'est qu'un métier, et surtout celui d'éducateur, est chose sacrée, que notre métier nous justifie dans la société, nous améliore spirituellement nous-mêmes et améliore spirituellement les autres et que la tâche de l'éducateur consiste à donner à la jeunesse, portée vers les extrêmes, le sens du relatif, de la mesure, la distinction de cœur et de corps, le sens de l'honneur du travail qui, selon Péguy, est le plus beau de tous les honneurs, le plus chrétien, le seul peut-être qui tienne debout.

Le souvenir d'âme qu'ont les collègues et les élèves du professeur Thibeau, c'est qu'il faut maintenir coûte que coûte son originalité et que la vraie maladie n'est pas l'affaiblissement du corps, mais l'indifférence de l'âme.

Le professeur Thibeau est né à Ettelbruck, le 18 avril 1897. Après ses études secondaires au Gymnase de Diekirch il s'inscrit à la Faculté des Lettres des Universités de Munich, de Paris, et de Londres. Candidat en philosophie et lettres avec grande distinction en 1918, docteur en 1920, spécialités latin et anglais, il fait son stage au Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette et est nommé en 1923 au Gymnase de Diekirch où durant 34 ans il étonne ses collègues et ses élèves par ses vastes connaissances, sa personnalité marquée et son refus sympathique de céder à la tentation d'uniformisation qui malheureusement guette chacun de nous.

Professeur d'anglais et pédagogue averti, il s'efforçait d'éveiller l'amour des élèves pour la civilisation anglaise et impressionnait, tant ses collègues que ses élèves, par son savoir étendu, son humour étincelant, ses fines remarques spirituelles et parfois ironiques, son esprit critique, son imagination féconde qui aimait s'envoler dans le monde des idées, sa passion pour les discussions amicales, sa recherche du dialogue.

Il adorait la littérature anglaise; mais dans sa riche bibliothèque, où les éditions rares et brillantes, aux reliures artistiques, témoignaient de son amour pour l'art, Ovide, Virgile, la Bible avaient une place d'honneur. Les magnifiques éditions côtoyaient des statues et des meubles antiques, des tableaux: sa maison avait une âme. Et cette âme rayonnait autour de sa maison, dans son jardin parsemé de fleurs avec lesquelles il aimait s'entretenir et qui illuminaient ses années de retraite, années de retraite, où, fin gourmet des choses de l'esprit et du corps, il recherchait le contact avec ses amis, le dialogue spirituel au cours de longues promenades et de réunions amicales, que le poète Horace honorait souvent de sa présence.

Nous garderons de lui le souvenir d'un professeur dévoué, d'un collègue sympathique par son originalité, d'un homme qui, derrière le flegme anglais, cachait une âme sensible à la beauté de la vie, des idées, de l'art, de la nature.

Ben MOLITOR



Nicolas NEIERS

1884—1963

Avec Nicolas Neiers qui vient d'achever sa vie, disparaît une des personnalités marquantes de l'Athénée. Il naquit à Luxembourg le 22 septembre 1884. Après ses études secondaires à l'Athénée et des études supérieures à l'Université de Paris et à l'École Normale de la rue d'Ulm, il commença en

1909 son enseignement à l'Athénée où se déroula toute sa carrière professorale qui se termina en 1944.

Nicolas Neiers n'était pas mon professeur, mais son enseignement revêtait un cachet tellement personnel que des échos multiples en pervinrent à ceux-la mêmes à qui il ne fut pas dispensé. Spécialisé en latin et en histoire, Neiers avait la vocation d'enseigner le latin, surtout la grammaire latine. C'était pour lui plus qu'un métier d'inculquer aux jeunes les rudiments et les finesses de cette grammaire; l'enseignement du latin, ce fut la servitude sacrée de sa vie, et c'est ce qui explique ses exigences assez dures à l'égard de ses élèves. S'il était fier de dire que ceux qui avaient suivi son enseignement savaient la grammaire latine, personne n'aurait contesté cette affirmation, et il aurait peut-être eu dans son enseignement des succès plus importants encore avec une pédagogie plus souple.

Ses qualités humaines étaient à l'égal de ses qualités de professeur. Son égalité d'humeur, sa franchise, l'intérêt qu'il témoignait à ses collègues dans toutes les circonstances de la vie, lui assurèrent la sympathie de tous. Dans ses rapports humains il manifestait une certaine réserve, ne s'épanchant que devant ceux qu'il connaissait bien. Il resta toujours attaché aux amitiés et aux camaraderies de sa jeunesse. Ignorant les plaisirs de la vanité, il fut un homme probe et libre, modèle d'une indépendance généreuse et sereine. Il avait des conceptions philosophiques nettement arrêtées, il leur est resté fidèle jusqu'au dernier moment.

Nicolas Neiers s'est éteint le 11 juillet 1963. Un accident de la circulation dont il fut victime il y a quelques années avait accéléré le déclin de ses forces.

Du disparu nous garderons dans notre cœur le souvenir impérissable, témoignage de nos sentiments de respect.

Albert GLODEN



Pierre MINDEN

1925—1963

Pour la troisième fois en l'espace de cinq ans un grand malheur a frappé le corps professoral du Lycée de Garçons de Luxembourg: Notre collègue et ami, le professeur Pierre Minden, est mort subitement le jour de la Toussaint. Rien n'avait laissé prévoir cette fin tragique; calme, l'air souriant, il nous avait quittés la veille. Un destin cruel a arraché brusquement ce mari et père de famille dévoué à son foyer heureux, ce professeur exemplaire à ses collègues et à son école; il a mis un terme brutal à une carrière riche de promesses, à tant d'enthousiasme juvénile, à tant de projets qui attendaient leur réalisation. La nouvelle de sa mort si brusque a terrassé tous ceux qui l'ont connu et approché. Nous nous sommes recueillis devant sa dépouille mortelle sans pouvoir comprendre.

Pierre Minden naquit à Ettelbruck le 15 juin 1925. Dès l'école primaire il se signala par son intelligence, son zèle, son intérêt pour l'étude et les choses de l'esprit. Après ses humanités, faites au Lycée classique de Diekirch, études que vinrent interrompre l'enrôlement de force et les affres du front de l'Est, il passa en 1945 son examen de fin d'études secondaires pour aller s'inscrire la même année aux Cours Supérieurs. Reçu docteur en philosophie et lettres en automne 1949, après avoir poursuivi ses études supérieures aux universités de Louvain,

Paris et Exeter, Pierre Minden fut délégué au Lycée classique d'Echternach, où il obtint sa nomination de professeur et où il enseigna l'anglais, le latin et le français. Il se plaisait bien dans l'atmosphère rêveuse de la petite cité médiévale et ce n'est pas sans regret qu'il demanda et obtint en 1960 son déplacement à Luxembourg. Il fut d'abord attaché au Lycée de Jeunes Filles, puis, l'année suivante, au Lycée de Garçons, où un sort inexorable vient de l'abattre à la fleur de l'âge, ne lui accordant que pendant quelques mois le bonheur de jouir de sa belle maison nouvellement construite.

Pierre Minden aimait son métier et son jeune auditoire, et ses élèves le lui rendaient bien. Ils appréciaient en lui son savoir, son calme imperturbable, sa bonne humeur toujours égale à elle-même, sa prévenance, sa loyauté; ils sentaient d'instinct que ce maître, toujours prêt à varier ses explications pour permettre aussi aux plus faibles de comprendre et de suivre, les aimait, qu'il comprenait leurs soucis et leurs peines. Que de fois il discutait, la leçon terminée, avec un collègue, de la méthode à suivre pour mieux faire comprendre à sa classe tel chapitre difficile, telle règle compliquée.

Son amour allait à son école et à sa famille; mais il prisait et recherchait aussi la détente et la distraction au sein de ses amis. S'il est vrai qu'il pouvait paraître, surtout ces derniers temps, réservé, discret, voire d'un abord difficile, il n'y avait pourtant, dans nos réunions amicales, pas de compagnon plus gai, plus enjoué. Il avait cette gaieté contagieuse qui sait communiquer l'entrain et inventer toujours de nouvelles anecdotes émaillées de traits d'esprit et de pointes d'humour, de cet humour que nous prisions tant chez lui. Il nous manquera cruellement.

Le cœur serré d'émotion, nous nous inclinons devant la douleur de son épouse, de ses deux petits garçons qu'il chérissait tant, de sa vieille mère dont ce fils unique était la fierté et l'orgueil légitime.

Quant au défunt, il nous a été trop cher pour que nous puissions jamais cesser de le regretter.

Jean PUTZ

LES DISSERTATIONS DES JEUNES PROFESSEURS 1959-1963

Nous sommes heureux de présenter le relevé des dissertations que nos jeunes collègues ont rédigées au cours de leurs années de stage en vue d'obtenir leur certificat d'aptitude pédagogique.

Françoise BARTZ-PENNING

Dissertation scientifique : **Versuche über die Trennung und den Mikronachweis von Aluminium durch Papier- und Säulenchromatographie im Hinblick auf eine kolorimetrische Aluminiumbestimmung im Stahl.**

Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit der Mikrobestimmung von Aluminium durch Papier- und Säulenchromatographie; in der Tat setzt man dieses Metall schon seit einer Reihe von Jahren in geringen Mengen verschiedenen Stahlsorten zu.

Zuerst wurde versucht, Aluminium und Eisen in ungefähr gleichen Konzentrationen auf papierchromatographischem Wege zu trennen, d. h. vor allem ein geeignetes Fließmittel sowie ein empfindliches Sprühreagens zu finden. Danach wurde der Aluminiumgehalt in einem synthetischen Gemisch von Aluminium und Eisen progressiv herabgesetzt, das Eisen entweder durch Fällung oder durch Säulenchromatographie entfernt, und das Aluminium qualitativ durch Papierchromatographie nachgewiesen. Später wurden diese Trennungsmethoden auf einige Stahlsorten angewandt. Zuletzt wurde nach vorheriger Abtrennung des Eisens und einiger anderen Spurenelemente auf säulenchromatographischem Wege der Aluminiumgehalt der oben erwähnten Stähle kolorimetrisch bestimmt.

Dissertation pédagogique : **Les loisirs de la jeunesse estudiantine et les sciences naturelles.**

Le sujet discuté dans ce travail concerne l'orientation des loisirs de la jeunesse estudiantine vers les sciences naturelles.

Aloyse BELCHE

Dissertation littéraire : Mensch und Totalitarismus in der Romantrilogie « Die Sintflut » von Stefan Andres.

Die Romantrilogie « Die Sintflut » (« Das Tier aus der Tiefe », « Die Arche », « Der graue Regenbogen ») berichtet über die Entstehung und die Verwirklichung der « Norm ». Dieses neue Evangelium einer rein diesseitigen Sozialreligion wurzelt in der « Auflösung » des alten Europas, dem « Absterben » aller herkömmlichen christlich-ethischen Werte und verkündet die Lehre der totalen « Entselbstung » im Kollektiv. Der Normer und der Normstaat erscheinen als geschichtliche Notwendigkeit unseres Jahrhunderts.. Hitlers Machtregime ersteht in grotesker Verzerrung als ausgeprägteste Form des modernen Staatskollektivs. Scheitert auch letzten Endes die Norm an dem Widerstand der « Archenbesitzer », so tritt unsere Zeit doch beherzt das Erbe des Normers an und bereitet schon dem « Strahlengott » den Weg . . .

Dem Menschen des 20. Jahrhunderts bleibt lediglich die Möglichkeit eines beschränkten individuellen Seins, die Hoffnung auf eine bessere Gemeinschaft: eine Hoffnung *contra spem*.

Dissertation pédagogique : Quelques considérations sur l'utilisation du document historique dans l'enseignement de l'histoire aux classes inférieures.

Quelles sont les possibilités *pratiques* d'une utilisation fructueuse des documents historiques dans les classes inférieures? Tel fut le problème traité dans le travail précité.

Une étude ardue et poussièreuse des vestiges du passé n'étant guère du goût des jeunes, une définition précise du document historique s'impose. Les sources de documents: les manuels, les salles de classe, les diapos, films et disques, les expositions itinérantes, les musées, les voyages guidés et les fouilles archéologiques offrent autant de possibilités variées. Quelques expériences personnelles semblent admettre certaines conclusions et suggestions pratiques.

Joseph BERENS

Dissertation scientifique : Perturbations des éléments de la trajectoire des satellites proches dues à l'aplatissement dynamique.

Un petit aperçu sur l'histoire de l'Astronomie et sur les étapes de la conquête spatiale montre les difficultés mathéma-

tiques et matérielles du problème. La dissertation traite des équations du mouvement képlérien, expose les six éléments elliptiques et montre, analytiquement, qu'il est possible d'en trouver les équations aux perturbations dues à Lagrange. Ces équations seront transformées et appliquées au cas de l'aplatissement dynamique. Les variations séculaires des six éléments donnent des résultats simples et inattendus : trois de ces éléments (l'excentricité et le grand axe de l'orbite et l'inclinaison sur l'équateur) ne subissent aucun écart; deux autres (le déplacement du nœud et l'argument du périégée compté à partir du nœud ascendant) subissent des perturbations qui dépendent de l'excentricité de l'orbite et de l'inclinaison sur l'équateur; le sixième élément (le moment du passage au périégée) dépend à la fois de l'excentricité de l'orbite, de l'inclinaison sur l'équateur et de la position initiale d'où l'on compte la variation. Ces variations seront ensuite appliquées aux éléments de l'orbite d'Explorer I et de Spoutnik II. Finalement il a été montré que, grâce aux résultats donnés par la machine à calculer électronique de l'Académie des Sciences de Moscou, le déplacement du nœud et la variation de l'argument du périégée compté à partir du nœud ascendant sont dus essentiellement à l'aplatissement dynamique.

Dissertation pédagogique : **Anregungen zum Vektorenaufbau auf Tertia und zur vektoriellen Behandlung der analytischen Geometrie auf Sekunda.**

Paul BILDORFF

Dissertation historique : **Die Besatzung der Bundesfestung Luxemburg und ihre Beziehungen zur Bevölkerung und Territorialbehörde, 1826-1866.**

1826 wurde die Festung Luxemburg offiziell vom Deutschen Bunde übernommen und verblieb bis 1866 unter seiner Aufsicht.

Unsere Arbeit sucht eine Antwort zu geben auf die Frage, welche Rolle einer ausländischen bewaffneten Macht — den preußischen Truppen als Vertretern des Bundes — im souveränen Luxemburg zufiel, und welche Sachverhalte sich ergaben, als das fremde Militär und die luxemburgischen Bürger im täglichen Verkehr meist gegensätzliche Ansichten vertraten.

Ein einleitendes Kapitel analysiert die Versuche, die ange stellt wurden, die beiderseitigen Rechtsverhältnisse zu regeln.

Da alle Verhandlungen scheiterten, blieben die Beziehungen der Garnison zur Landesregierung und zur Bevölkerung gespannt. Die zahlreichen Streitfälle, aber auch die freundschaftlichen Kontakte und Äußerungen werden im Hauptteil der Abhandlung erschlossen. Die Organisation und der innere Dienst der Einheiten, die in der Festung ihren Standort hatten, werden eingehend beschrieben.

Dissertation pédagogique : **Quelques moyens propres à développer l'intérêt pour l'histoire chez les élèves des classes inférieures.**

Une enquête menée dans les classes inférieures du Lycée de Garçons de Luxembourg a établi que les élèves étaient presque unanimes à réclamer un cours d'histoire gai et captivant. Pour arriver à cette forme d'enseignement ils suggéraient l'idée de se voir participer eux-mêmes sous une forme active à l'élaboration de leurs connaissances.

Notre travail réunit et examine un certain nombre d'activités : les unes sont réalisables sous la direction d'un maître (activités dirigées), les autres susceptibles d'intéresser les élèves pendant leurs loisirs en leur donnant en même temps joie et profit (activités spontanées).

Les données de notre étude se basent en partie sur des publications récentes de pédagogues modernes; pour la plupart, cependant, elles sont dues aux dirigeants des associations luxembourgeoises de jeunesse ou bien elles résultent d'expériences personnelles faites en classe.

Roger BRACHMOND

Dissertation historique : **Die provisorische Verwaltung der Hohen Verbündeten Mächte im Wälderdepartement.**
(Januar 1814 — Mai 1815).

Die Abhandlung versucht etwas Klarheit in einen fast unerforschten Zeitabschnitt der Luxemburger Geschichte zu bringen. Im ersten Kapitel werden die allgemeinen Charaktere der territorialen Entwicklung und Aufteilung, welche durch den Vormarsch der alliirten Truppen bedingt war, gezeichnet. Das zweite Kapitel beschäftigt sich im allgemeinen mit der Verwaltung des Generalgouvernements Mittelrhein unter Justus Gruner und des Generalgouvernements Nieder- und Mittelrhein unter J. A. Sack. Auch werden die Amtshandlungen der Freiherren von Athenstädt und von Schmitz-Grollenburg als Prä-

fekten des Wälderdepartements eingehend beleuchtet. Das dritte Kapitel geht näher auf die verschiedenen Verwaltungsbezirke, wie Finanz- und Steuerwesen, Zollwesen, Schulwesen, Polizeiwesen usw. ein. Das ganze vierte Kapitel ist dem Militärwesen gewidmet. Einquartierung, Requisition, Truppenverpflegung und Etappenwesen der Kurhessen, der Russen und der Preußen werden eingehend erläutert. Am Schluß der Abhandlung sind etliche Aufnahmen der wichtigsten Dokumente zu finden.

Dissertation pédagogique : **Les archives et l'enseignement de l'histoire.**

Cette dissertation est complémentaire de la précédente. Après un bref historique des archives en général et une petite esquisse de ce que sont généralement les premiers contacts avec les archives, un chapitre important est consacré au service éducatif des archives, qui fonctionne depuis 10 ans en France, et qui a pour but de mettre l'élève en contact direct avec le document original. A défaut du document original, et c'est généralement le cas, ne peut-on pas placer l'élève en face d'une photocopie de celui-ci ? C'est le but de la pochette historique, qui réunit les photocopies des documents-clés d'une époque. Ainsi, cette dissertation se termine par un essai de pochette historique « Gouvernement provisoire des Alliés (1814-1815) ».

Jean-Pierre CAMPILL

Dissertation littéraire : « **The Themes of Solitude and Isolation in the Work of Charles Morgan.** »

In a short introduction Morgan is situated with regard to his personal background and experience and to the literary influences (George Moore) which may be traced in his work. The question of whether Morgan was a mere escapist or not is linked to the projected study of the themes of solitude and isolation.

These themes are analysed in their different aspects and degrees, mainly with reference to Morgan's three pre-war novels « Portrait in a Mirror », « The Fountain », and « Sparkenbroke » (« Alleinsein » and « Einsamkeit », deliberate solitude of the artist, his isolation in an uncomprehending society, mutual isolation of man and woman in love, supreme isolation in death ...). They remain closely connected with the themes of

art, of love, and of death, which, according to Morgan himself, were « the three things that interested him most ».

The main part of the essay, entitled « The Stages of Solitude and Isolation », tries to show the evolution of these two concepts in the above-mentioned novels. In an attempt at making out the metaphysical foundations of Morgan's novels, certain difficulties and apparent contradictions in his thought are put up for examination : If, as Morgan seems to believe, all beings are parts of one Universal Being, why then, is his main characters' struggle to raise the bonds of individuality and lose themselves in this greater Being persistently frustrated ? Does death mean liberation or final isolation ? What is the intrinsic value of Morgan's characters, if we take his Platonic and pantheistic ideas into account ?

The last part of the essay endeavours to demonstrate that, through his treatment of the concepts of solitude and isolation in the three first novels as well as in his later works, Morgan joins some of his contemporaries, like Virginia Woolf, D. H. Lawrence, George Orwell, and others, in their preoccupation with the problem of the individual's growing isolation in an age of disintegration and mass-culture.

Dissertation pédagogique : « Observations sur l'emploi de quelques "English Wall Pictures" (General Service, Longmans, 1955) dans une classe du cycle moyen au Luxembourg. »

Cette dissertation fut essentiellement le résumé des impressions recueillies au cours de quatre leçons d'essai faites en collaboration avec la III^e latine du Lycée Classique d'Echternach, à l'aide des données visuelles fournies par trois des tableaux publiés par Longmans, « A Home », « A Street Scene », « A Railway Station »).

Alors que ces tableaux et les manuels (de Gatenby et Eckersley) qui les accompagnent sont destinés en premier lieu à pourvoir d'un certain vocabulaire des débutants en anglais, l'expérience en question, du fait qu'elle avait eu pour sujets des élèves de III^e, avait été orientée plutôt vers la recherche d'une conversation spontanée, vivace et mobile entre maître et élèves au sujet des données des trois tableaux.

Des questionnaires détaillés, des recueils de résultats et quelques considérations théoriques et pratiques sur les avantages et les défauts des « Wall Pictures » par rapport à d'autres instruments de travail plus modernes (photos, films, disques) vinrent compléter le rapport sur les données proprement dites de l'expérience.

Marguerite EWEN

Dissertation scientifique : **Le métabolisme des acides organiques en rapport avec la photosynthèse.**

L'emploi d'isotopes a permis de déceler différentes étapes de la synthèse des hydrates de carbone dans les végétaux. On admet aujourd'hui que le diphosphate de ribulose fixe le CO_2 et qu'il y a formation d'acide phosphoglycérique que TPN.H_2 réduit en phosphate de triose. Ce dernier composé est transformé en phosphate de fructose dont une partie est utilisée par la plante à faire la synthèse de tous ses composés de carbone. Une autre partie du phosphate de fructose est employée à la régénération du diphosphate de ribulose.

La forte accumulation d'acides organiques, surtout des acides malique, citrique et isocitrique, dans certaines plantes pendant la nuit et la diminution de l'acidité pendant la journée sont en rapport avec la photosynthèse. D'après Wolf et Thomas, le CO_2 est fixé à l'obscurité dans la plante par une réaction de β -carboxylation. La β -carboxylation de l'acide pyruvique fournit l'acide malique et il est probable que celle de l'acide α -cétoglutarique produit l'acide isocitrique. L'acide citrique peut être fourni par déroulement du cycle de Krebs à partir de l'acide malique. La réversibilité de tous ces mécanismes assure la désacidification à la lumière. L'équilibre de la réaction réversible β -carboxylation - décarboxylation dépend des quantités de CO_2 mises à la disposition de la plante. A l'obscurité, la tension CO_2 au contact des tissus est assez élevée, parce que la photosynthèse n'opère pas, et l'équilibre de la réaction est déplacé en faveur de la carboxylation. A la lumière, au contraire, la photosynthèse absorbe de grandes quantités de CO_2 , et la décarboxylation prédomine.

Le travail comporte deux divisions principales :

- une partie théorique qui donne un aperçu des recherches effectuées pendant les dernières années dans le domaine de la photosynthèse;
- une partie pratique qui s'occupe de l'identification des acides organiques, à l'aide de chromatographie sur papier, dans des feuilles qu'on a prélevées à différentes heures de la journée pour étudier les variations de l'acidité en fonction de la lumière.

Dissertation pédagogique : **Die Erarbeitung von erdkundlichen Begriffen in der Septima.**

Die Arbeit versucht, an Hand einiger Beispiele von Unterrichtsdurchführungen, zu zeigen, wie man erdkundliche

Grundbegriffe, die mit fortschreitendem Unterricht weiter ausgebaut und gesichert werden, in der Septima einführen kann.

Henri FOLMER

Dissertation littéraire : **Die Prophezeiungen in der Aeneis als Mittel der Epischen Technik.**

Vergil wollte mit der Aeneis nicht ein « nur-erzählendes » Epos schaffen; er verfolgte vielmehr das Ziel, das Augustus der Literatur seines Zeitalters gesteckt hatte : durch Verherrlichung der altrömisch-republikanischen Tugenden in moralisierendem Sinne auf die römische Gesellschaft einzuwirken, und der Familie der Julier, an ihrer Spitze ihm selbst, ein bleibendes Denkmal zu setzen.

Vergil hat in der Aeneis diesen zweifachen Zweck durch den Gebrauch der Prophezeiungen künstlerisch verwirklicht : die drei großen Prophezeiungen in I, VI, VIII weisen auf die weltgeschichtliche Mission des Römertums hin, indem zugleich mit Nachdruck der Begriff des Römertums als in der sittlichen, tugendhaften Zeit der Republik gipfelnd dargestellt wird; die zahlreichen kleineren Prophezeiungen, welche Aeneas, Vorfater des Juliergeschlechtes, nach Italien leiten, zeigen, daß die Gründung Roms auf Befehl und unter Mitwirkung des « fatum » erfolgte, und daß die Familie des Augustus bei dieser Gründung eine maßgebliche Rolle spielte.

Dissertation pédagogique : **Sur les différents moyens de traduire en français certaines subordinées latines.**

Georges GOEDERT

Dissertation philosophique : **Essai de dégager au moyen de l'ensemble de son œuvre la vraie signification de la morale de Bergson.**

Deux constatations importantes peuvent être faites par celui qui étudie l'œuvre de Bergson, y compris les *Ecrits et Paroles*, dont la publication complète en 1955 par M^{me} R.-M. Mossé-Bastide, a jeté une lumière nouvelle sur la pensée du philosophe parce qu'elle remet en évidence certains thèmes qu'on avait tendance à ne plus prendre en considération.

1) D'un côté, il faut bien avouer que rarement un penseur a affirmé la liberté de l'homme et exigé la libération avec autant d'insistance que Bergson. Et pourtant de nombreux

commentateurs, notamment les traditionalistes et les néothomistes, sont d'avis que, dans sa morale, notre philosophe place l'action de l'homme entre deux systèmes de forces, l'un de pression, l'autre d'aspiration, et qu'il supprime par là toute liberté véritable.

2) De l'autre côté, on ne manque pas de constater que Bergson a développé une métaphysique de l'effort. Selon lui, l'effort est une des données essentielles de l'élan vital, et, sans l'effort, il n'y a ni progrès ni mérite. Pourtant, les critiques estiment que, sur le plan de l'action humaine, la pression et l'aspiration suppriment l'autonomie de la volonté et enlèvent ainsi à l'effort sa valeur.

Le but de la dissertation est donc surtout d'expliquer ces oppositions afin de fixer la vraie valeur de la morale bergsonienne. Ainsi peut-on montrer que Bergson a développé une morale parfaitement valable dans la morale ouverte, et que la morale close n'est qu'un aspect de la moralité, nécessaire à l'épanouissement de la morale ouverte mais inférieur à elle. Par le rôle qu'elle joue vis-à-vis de la morale ouverte, la morale close peut y être intégrée, ce qui nous permettra d'affirmer que selon Bergson il n'y a qu'une seule tâche morale bien importante, et non pas deux.

Pour bien comprendre la signification de cette tâche morale, il faut faire le rattachement avec l'ensemble de la doctrine et voir comment les différents thèmes moraux constituent une suite logique avec les bases métaphysiques développées dans les ouvrages précédents. De cette façon, le bergsonisme pourra apparaître comme une doctrine d'une remarquable unité en même temps que comme un cheminement qui part d'une donnée à la fois psychique et métaphysique, la durée, pour s'élever aux plus hautes valeurs morales et religieuses. C'est la métaphysique qui doit nous fournir la preuve de la valeur et de l'authenticité de la morale ouverte.

Aussi, dans une première partie, la présente dissertation relève-t-elle dans l'œuvre de Bergson avant tout le double aspect de la réalité et de la connaissance: d'un côté, la vie et la spiritualité, de l'autre, la matière et la matérialité. Par une analyse de la volonté et de l'intuition, elle constate que le premier aspect est nécessairement, dans la pensée de Bergson, celui qui domine l'autre. Cela permet d'établir l'infériorité de la morale close par rapport à la morale ouverte.

Une deuxième partie renferme alors l'étude des thèmes de la liberté et de la libération. La morale ouverte n'est pas seulement supérieure à la morale close, elle est une morale

véritable de la liberté et de la responsabilité humaines. Bergson lui-même l'a appelée à plusieurs reprises « morale complète ». Comme toute vraie morale spiritualiste, elle signifie délivrance et conquête de la liberté.

Dans les deux parties, il convient de serrer de près le sens et le rôle que Bergson attribue à l'intelligence. Car de sa nouvelle conception de l'intelligence résulte un important bouleversement des perspectives essentielles.

Il convient aussi de ne pas trop séparer la morale de la métaphysique, afin de ne pas trahir l'élan bergsonien et l'unité de la doctrine. On n'oubliera surtout pas que Bergson dit: « La lettre tue l'esprit ».

Dissertation pädagogique : Wie man in den französischen « classes préparatoires aux grands concours » Philosophie unterrichtet, und was wir von dieser Methodik für unsere Unterrichtszwecke verwerten könnten.

Die Methodik dieses Unterrichtes ist in doppelter Hinsicht interessant. In Jahrhunderten reicher Lehrtätigkeit herangereift, spiegelt sie zum Teil den französischen Geist und Charakter wider. Auch übt sie einen bedeutenden Einfluß auf das geistige Leben Frankreichs aus.

Wir dürfen uns aber nicht bloß von einem wissenschaftlichen Ziel leiten lassen. Es stellt sich nämlich hier die Frage, was wir von dieser Methodik für unsere luxemburgischen Zwecke nutzbar machen könnten.

Diese Studie beschreibt zuerst den Stoff, der in dem Unterricht behandelt wird, dann die Methodik der Dissertationen und mündlichen Prüfungen. Darauf werden die Leiden und Größen dieses Unterrichtes besprochen, und abschließend wird die Frage aufgeworfen, inwiefern das hier Festgestellte in Luxemburg Verwertung finden dürfte.

Joseph GROBEN

Dissertation littéraire : Der Dichter und seine Zeit. Eine Studie über den Roman « Der Tod des Vergil » von Hermann Broch.

Als Hermann Broch am 30. Mai 1951 starb, galt er, obwohl dem großen Publikum kaum bekannt, in literarischen Kreisen als einer der repräsentativsten Schriftsteller der deutschen Literatur der Gegenwart. Auch heute noch kennen zwar viele den Namen dieses Dichters, ohne jedoch mit seinem

Schaffen vertraut zu sein. Hermann Broch steht in lebendiger, unmittelbarer Beziehung zu dem Schicksal unserer Zeit, deren besondere Situation er mit seltener Schärfe und Hellsichtigkeit erfaßt und gedeutet hat.

Auch sein Meisterwerk « Der Tod des Vergil » ist trotz des historischen Gewandes nur ein Spiegelbild unserer Zeit. Das Buch beschreibt in einem endlosen inneren Monolog die letzten 18 Stunden aus dem Leben Vergils. Vom Tode gezeichnet kehrt er mit der Flotte des Kaisers Augustus aus Griechenland zurück und landet in Brundisium. Nach einem letzten grauenhaften Erleben der Wirklichkeit in den Elendsgassen der Hafenstadt erkennt der sterbende Dichter in einer fieberdurchwühlten Nacht, daß sein ganzes vergangenes Leben ein großer Fehlgang gewesen ist, weil es ausschließlich der Kunst geweiht war. Als Sühneopfer für das Vergessen seiner « Menschenpflicht » will er die Aeneis verbrennen. Nur nach langem Ringen überläßt er sie dem Augustus als eine letzte Freundesgabe.

Unsere Arbeit versucht im besonderen die Frage zu erläutern, die im Mittelpunkt des gewaltigen Prosa-Epos steht : Welches ist die Rolle des Dichters an der Zeitenwende ? Was kann die Kunst noch in einer Zeit des Wertzerfalls bedeuten ?

Der Roman erhebt sich weit über den zeitgebundenen Rahmen und erlangt symbolhafte Gültigkeit. In der Gestalt des Publius Vergilius Maro prägt sich das für Broch gültige Wesen des Dichters überhaupt aus. Das Künstlertum als Selbstvergötterung und Schönheitsrausch wird als verwerflich dargestellt. Die Kunsttheorie Hermann Brochs will klarstellen, daß die Rolle, die dem Dichter zufällt, vor allem eine ethische ist ; sie legt die Verpflichtungen und Grenzen der Dichtkunst in einer Periode des « Wertvakuums » dar.

Dissertation pédagogique : **Le « latin court ».**

L'évolution des études classiques pendant les dernières décades montre que l'enseignement du latin a perdu progressivement du terrain et semble condamné à disparaître. Faudra-t-il, pour le sauver, mutiler de plus en plus son programme et le réduire au « latin court », étudié seulement à partir de la IV^e ?

Différentes formes d'un enseignement abrégé ont été mises à l'essai dans nos pays voisins. Les arguments avancés par les partisans du début tardif (maturité d'esprit, base grammaticale solide, orientation plus efficace, connaissance de trois langues, connaissance du monde antique par l'histoire) ne sauraient faire oublier les risques et les inconvénients que compor-

terait nécessairement l'introduction d'un enseignement abrégé du latin dans notre pays (baisse des connaissances, valeur culturelle du latin menacée, aptitudes naturelles diminuées, mémoire moins souple, inopportunité pédagogique du début tardif).

Guy HANSEN

Dissertation historique : **La Bienfaisance publique au Luxembourg de 1795 à 1830.**

Le travail en question étudie la bienfaisance publique dans les différentes parties du département, et surtout dans sa capitale, du temps où les confiscations opérées par le régime français avaient automatiquement retiré cette tâche à l'Eglise. Les différents gouvernements français considéraient la bienfaisance publique comme un éminent devoir, mais les lois y relatives furent loin d'être toujours appliquées, étant donné les fonds trop souvent insuffisants, la négligence des services de l'administration, le caractère absolument nouveau et inhabituel de cette activité devenue officielle. Cependant les initiatives prises du temps français créaient une situation de fait et avaient d'ailleurs un avantage net sur les pratiques de l'Ancien Régime en cette matière, de sorte que même après le départ de l'administration française, l'interrègne et le régime hollandais ne les abolissaient pas, mais les gardaient tout en essayant de les améliorer et de les adapter à leurs propres besoins.

L'enquête ne dépasse pas l'année 1830, parce qu'elle se propose surtout de montrer, après avoir considéré les réalisations du département français, le sort que le régime suivant allait leur faire; ainsi ce sont surtout les premières années du Grand-Duché qui nous intéressent à ce point de vue.

Dissertation pédagogique : **Die Geschehnisse der letzten 25 Jahre im Bewußtsein der unteren Klassen.**

Dieser Aufsatz bezieht sein Material aus einer Umfrage, welche auf den unteren Klassen gemacht wurde, um die Kenntnisse der Schüler über die Geschehnisse der letzten 25 Jahre und die Quellen dieser Kenntnisse festzustellen. Es hat sich dabei bedauerlicherweise herausgestellt, daß diese Zeit nur ganz oberflächlich bekannt ist, und es wurden demnach verschiedene bescheidene Vorschläge gemacht, um das Interesse für diese Periode zu fördern und die diesbezüglichen Kenntnisse in annehmbaren Grenzen zu vergrößern.

Dissertation philosophique: **Das Freiheitsproblem bei Schelling.**

« Der Anfang und das Ende aller Philosophie ist Freiheit » (I 177). Der junge, gefeierte Schelling schreibt diese Worte nieder. Drücken sie bloß eine Augenblicksbegeisterung aus — die durch die Lektüre Fichtes bedingt ist — oder gehen sie auf ein tiefes, persönliches Erlebnis zurück, das Schelling nie verleugnen wird ?

Wer das Werk Schellings in seiner Gesamtheit überfliegt, dem kann es nicht entgehen, daß bei Schelling alle Fragen mit dem Begriff der Freiheit verknüpft sind, ja er muß verwirrt sein durch die Vielheit und Verschiedenheit der Perspektiven, durch die Schelling die Freiheit beleuchtet. Ist der Leser jedoch nicht voreingenommen durch das Zerrbild des unkonsequenten, romantischen Schwärmers, durch das man Schelling lange abtun wollte, so muß er folgendes einsehen : Schelling geht vom Erleben der Freiheit aus. Durch sein ganzes Werk hindurch versucht er, ein Weltbild aufzubauen, das diesem Erleben treu bleibt. Wo er auch immer bemerkt, daß ein gedankliches Schema mit der erlebten Freiheit in Widerspruch steht, stößt er es um und sucht nach neuen Bildern, neuen Begriffen und neuen Schemas.

Um die Entwicklung dieser ständigen unruhigen Freiheits-suche zu beleuchten, habe ich versucht, drei Perioden im Denken Schellings zu unterscheiden :

1) *Schelling und Fichte.*

Fichte erweitert das Denken Kants zur Philosophie des Ich. Das Ich setzt sich selbst in einer unbedingten Tat. Die Freiheit des Ich ist das Erste. — Der junge Schelling ist begeistert über den Ansatz Fichtes.

Doch obgleich er anfangs glaubt, ein treuer Fichteschüler zu sein, liegt schon in seinem noch suchenden Denken der Ansatz zur Überwindung Fichtes : Die vorkritische Philosophie hatte, in Schellingens Augen, ihren höchsten Ausdruck gefunden im System Spinozas, dem es gelungen war, alles aus einer Substanz zu erklären. Das neue, von Kant und Fichte ausgehende Denken muß das absolute freie Ich an die Stelle der starren Substanz (des absoluten Nicht-Ich) Spinozas setzen, und es wird auf der höheren Ebene der Freiheitsphilosophie die vollendete Einheit des spinozistischen Systems wiederfinden. — Hier zeigt sich gleich im Ansatz seines Denkens der Punkt, an dem sich Schelling von Fichte trennen wird, der ursprünglich die formelle Tätigkeit des Subjektes allein als Ich setzt

und dem es nicht gelingt das Materiale, das Nicht-Ich dem Ich endgültig einzuordnen. — Schelling verlangt die Freiheit, so wie Fichte sie verlangt. Aber er will auch die Einheit des Wissens, die Fichtes subjektiver Idealismus nicht fand, retten. Aus dieser Option für und gegen Fichte steigt die Problematik seiner frühen Freiheitsphilosophie auf.

Die Auseinandersetzung mit Fichte führt Schelling zu folgenden Fragenkomplexen :

a) *Gott* : Indem Schelling das absolute Ich als die vollendete Einheit des Subjektiven und des Objektiven setzt, macht er den Schritt, den jemand nach Fichte tun mußte : Aber er stellt die ganze Freiheitsphilosophie wieder in Frage. Darf man die vollendete Einheit, in der kein Kampf mehr zu sein scheint, noch als Freiheit bestimmen ?

b) *der Mensch* : Ist die Freiheit des absoluten Ich alles, so müssen wir uns fragen : Dürfen wir noch von der Freiheit des einzelnen Ich reden ?

c) *die Natur* : Ist das Reale in dem Absoluten gleich ursprünglich wie das Ideale, so gewinnt die Philosophie der Natur an Wichtigkeit : Und da das Absolute die reine Freiheit ist, wirft sich die Frage auf : Welches ist das Verhältnis der Natur zur Freiheit ?

a) die erste dieser Fragen wird Schelling vor 1804 nicht lösen. Er muß sein System in dem Sinn umdenken, daß die Bewegung und das Bewußtsein in Gott selbst gesetzt werden.

b) die zweite Frage versucht er durch eine dynamische Bestimmung der Teilnahme der menschlichen Spontaneität an der Freiheit Gottes zu bestimmen. Aber das Böse, das Irrationale findet keine Erklärung.

c) Die Naturphilosophie bringt Schelling zu einer relativen Vollendung und von der Naturphilosophie her wird die weitere Entwicklung seines Denkens verständlich sein.

2) *Schelling und Böhme.*

Das Absolute ist unlebendig, die Fähigkeit des Menschen zum Bösen ist nicht erklärt. Diese beiden Aporien führen Schelling in den « Philosophischen Untersuchungen » dazu, das Wirken des Naturhaften, Dunkeln, dessen Wichtigkeit er in der Naturphilosophie eingesehen hatte, stärker zu betonen : Den äußeren Anstoß zu dieser Neuerung findet er in der Theosophie Böhmes.

Schelling setzt : a) In Gott liegt ein dunkler Grund, in ihm leuchtet ein klares Licht. Aber das Dunkle wird nie ganz von dem Klaren überwunden. Aus dem Verhältnis des Klaren

in Gott zu der dunklen, nur relativ überwundenen Natur beleuchtet Schelling das persönliche Leben Gottes : Der Begriff der göttlichen Freiheit wird gewahrt und vertieft.

b) Das dunkle, selbstische Prinzip, das sich der göttlichen Einheit nicht beugen will, erklärt den Zwiespalt im Menschen zwischen dem Ruf der Selbstheit und dem Ruf (des vollendeten) Gottes. Die Fähigkeit des Menschen zum Abfall wird beleuchtet.

Kurz : Die « Untersuchungen » gehen über die früheren Schriften Schellings hinaus, indem sie die Freiheit nicht bloß als Tätigkeit des Geistes, sondern als Wirken der Persönlichkeit, das sich im Kampfe gegen die Wirkung des Chaos erfüllt, bestimmen. — Sie bleiben jedoch in der Linie der früheren, durch den Idealismus geformten Freiheitsphilosophie Schellings, indem sie die Freiheit, sowohl Gottes als des Menschen, in der selbstmächtigen Bewegung des Willens sehen, der das eigene notwendige Wesen setzt.

3) *Schelling und das Christentum.*

In der Perspektive seiner Deutung der Natur und der Geschichte, die er als die fortschreitende Selbstoffenbarung Gottes darstellt, und als deren Krönung er die Offenbarung Gottes in den Religionen — und im Christentum insbesondere, als der vollendetsten Religion — ansieht, nähert Schelling sich dem theistischen Gottesbegriff des Christentums.

Gott faßt er nun als das für sich bestehende Sein, das unabhängig von der Welt ist. Seine Freiheit erhebt er, als die überschwengliche Werdeunbestimmtheit, über die Notwendigkeit. — Die Spätphilosophie beschränkt die Reichweite des dialektischen Denkens : die Freiheit kann nicht konstruiert werden. Wir können bloß feststellen, daß sie ist.

Wenn wir Schellings Kampf um die Freiheit stark schematisieren, so nimmt er folgende Form an : Schelling geht von dem unendlich tiefen, unendlich reichen Erleben der wirklichen Freiheit aus. Er versucht, die Freiheit in der Sprache des Idealismus als Tätigkeit des Geistes darzustellen (1. Stufe). Die Begriffe des strengen Idealismus scheinen ihn unfähig, der Freiheit gerecht zu werden. Er durchbricht den Idealismus, erfüllt die formelle Tätigkeit des Geistes durch das quellende Leben der Natur und erhebt es so zum Wirken der Persönlichkeit, die, in der Überwindung der ihr innewohnenden Natur, ihr Wesen vollendet (2. Stufe). Die Einheit der Freiheit mit der Notwendigkeit, die er bis jetzt wahrte, scheint ihm die Freiheit noch allzu sehr einzuengen. Er erhebt die Freiheit,

als überschwengliches Freisein, über die Notwendigkeit (3. Stufe).

Wer dieser Entwicklung folgt, dem muß es klar werden, daß das schellingsche Denken nicht das sprunghafte Vorgehen eines Geistes darstellt, der nicht weiß, in welcher Richtung er eine Antwort suchen soll. Es stellt vielmehr den sehr konsequenten Kampf eines Geistes dar, der von einem persönlichen Erleben ausgeht und dieses Erleben keinem begrifflichen Schema opfern kann.

Dissertation pédagogique : **L'enseignement de la philosophie à Luxembourg.**

Une réforme de l'enseignement est en train de s'esquisser. On pensera peut-être à introduire — enfin — un cours d'initiation à la philosophie en première. On reformera peut-être l'enseignement de la philosophie aux CS.

J'ai voulu rassembler dans mon travail un certain matériel en vue d'une pareille réforme :

1) Dans une première partie, historique, j'ai survolé l'enseignement de la philosophie tel qu'il s'est pratiqué chez nous au cours des siècles. J'ai parcouru les tendances, les méthodes, les programmes, les horaires et j'ai essayé de relever les aspects de cet enseignement qui pourraient nous rester utiles.

2) Dans une seconde partie de ma dissertation, je me suis proposé les questions suivantes : a) Quelles sont les raisons de principe, quelles sont les raisons liées à la mentalité de nos jeunes qui parlent pour ou contre un cours de philosophie en première ? Admettons que le résultat de notre enquête soit positif : Comment un tel cours peut-il être organisé si nous respectons les enseignements du passé ?

b) Quelles sont les conditions générales d'une introduction à la pensée philosophique au niveau des CS ? Quelles sont les conditions liées à la situation luxembourgeoise ? L'étude de ces conditions, l'étude du passé, dans quelle mesure peuvent-elles déterminer une réforme possible ?

Miny HENCKS

Dissertation littéraire : **A Study of Emily Dickinson : « The Achievement of Status through Crucial Experiences » in her Poetry.**

Viewied as a whole, Emily Dickinson's poems are the expression of personal experience and personal emotion which

touch universal chords. The nineteenth-century recluse of Amherst, in her short and uneventful life, turns humdrum experiences and commonplace events into crucial experiences through her intuitive mind.

Those crucial experiences grant different kinds of status. The idea of status and hierarchy is ever present. Immortality is a status which the poetic genius deserves. The last and highest status including all the others is that of Immortality after Death. Emily D. both doubts and affirms it. Though her mind is fundamentally eschatological she focuses on status rather than on metaphysical speculation. She is not a philosopher or a moralist but is only interested in a direct vision of the truth.

Dissertation pédagogique : **Possibilités et limites de la correction pédagogique de troubles de la faculté de concentration et de la volonté de concentration chez nos élèves de l'enseignement secondaire.**

Monique HETTO

Dissertation littéraire : **Die Frau in Franz Werfels Romanen.**

Dissertation pédagogique : **Connaissance de l'Allemagne par le cours d'allemand.**

Jean-Paul HURT

Dissertation littéraire : **Das Bild des Menschen bei Friedrich Dürrenmatt.**

Die Menschheit steht im Brennpunkt des Dürrenmattschen Schaffens. Allerdings wird sie hauptsächlich im Zerrspiegel des Grotesken gesehen, zumal ihre verwerflichsten Vertreter. Sie sind die Agenten der Weltunordnung, die Zerstörer des moralischen Weltgebäudes. Ihnen gegenüber und im Kampf mit ihnen steht « der mutige Mensch », der sich anschickt, die verlorene Weltordnung wenigstens in seiner Brust wiederherzustellen. Das versucht er, indem er zuerst eine Erkenntnis der Welt gewinnt. Begriffe wie Wahrheit, Macht, Freiheit, Gerechtigkeit, Gott, Gnade bilden immerwährend die Gegenstände seiner Überlegungen und seiner Kritik. Kraft seiner geläuterten Erkenntnis will « der mutige Mensch » dann « die Welt bestehen ». Wichtige Etappen auf diesem Weg sind Angstüberwindung, Sinngebung, Anpassung an die Wirklichkeit und das

Realisierbare. Entscheidende Beweggründe seiner Entschlossenheit, « das Eigene zu tun », sind die vornehmlich christlichen Tugenden des Glaubens, der Liebe, der Armut, der Demut. Trotzdem droht am Ende jeden Versuches zu ändern und zu retten das große Scheitern. Hinter dem mutigen Menschen steht das Einheitlichkeit verleihende Bild des schweizerischen protestantischen Dramatikers Friedrich Dürrenmatt.

Dissertation pédagogique : **Les compositions de fin de trimestre.**

Les compositions de fin de trimestre sont nécessaires pour la formation des élèves. Cependant, si nous analysons notre système de compositions, nous lui trouvons certains désavantages nets, comme l'abaissement du rendement des cours, le « temps mort » entre la fin des compositions et le début des vacances, le surmenage éventuel, les absences « suspectes ». Aucun autre système de nos voisins, ni le système français, ni celui de l'Allemagne et de la Belgique n'écartent toutes ces difficultés. Par contre, le système de l'École Européenne semble offrir les garanties les plus certaines pour une solution équitable du problème des compositions trimestrielles.

Sœur Saint-André JACOBY

Dissertation littéraire : **Die Gestalt des russischen Priesters bei Edzard SCHAPER.**

Die Arbeit hat sich nur mit den Priestergestalten der Ostkirche befaßt, und zwar insofern sie, zeitlich gesehen, mit der Welt des Bolschewismus konfrontiert werden und insofern sie sich im östlichen Raum bewegen. Die Untersuchung hat zu folgenden Feststellungen geführt :

Als Bürger dieser zeitlichen Welt fühlen sich Schapers Priester mit dem Sein und historischen Auftrag der jeweiligen Gemeinschaft verbunden, sei es im Baltikum, sei es an der finnisch-russischen Grenze, sei es im Exil oder « hinter den Linien », in der Untergrundkirche des Sowjetstaates. — Ihren Stimmungsgehalt erhält die historische Situation durch die düstere Atmosphäre der östlichen Landschaft, in welche Schaper seine Priester hineingestellt hat. — Zwar wissen sie um die Fraglichkeit und Brüchigkeit alles Diesseitigen, und doch sind sie auf die Dinge des Alltags angewiesen, von denen darum überall die Rede geht. Allerdings deutet der ihnen innewohnende Sinn über sie hinaus. — Da menschliches Dasein wesen-

haft Mitsein ist, läßt Schaper seine Priester auch als Menschen in Wechselbeziehungen treten zu ihrer Umwelt.

Als Priester aber stehen sie im heilsgeographischen Raum der Kirche, in dem sich Zeitgeschichte als Heilsgeschichte vollzieht. Wo diese Kirche eine sterbende sichtbare Kirche ist, da nehmen Schapers russische Priestergestalten das Wagnis einer geistigen Obdachlosigkeit auf sich, um im Reich der Gottlosen Diener der unsichtbaren Kirche der Herzen zu werden. Dabei entspricht das Frömmigkeitsideal der verschiedenen Priester ostkirchlicher Geistigkeit.

Für den Einzelnen ist das Leben « hinter den Linien » mit großen inneren und äußeren Gefahren verbunden. Äußerlich ist er meistens dem Untergang preisgegeben. Aber gerade in der tiefsten Bedrohung vollzieht sich in ihm der Umschlag. Er überschreitet die innere Grenze, es sei denn, er versuche ein Ausweichen in irgend einer Form der Flucht.

Aus dem inneren Versagen aber findet der Priester nur zu sich selber zurück, wenn er sich der Gefahr stellt und sie überwindet. Voraussetzung jeder möglichen Erlösung ist für Schapers Ostpriester die Erfahrung des eschatologischen Nichts. Jenseits des logischen Denkens, in der heiligen Paradoxie des Glaubens, wird die Macht der Ohnmächtigen deutlich. Ein solches Geheimnis mit aller Schuld zu leben ist nur möglich im Mysterium der « felix culpa », wo jeder scheinbare Untergang auch zugleich Verwandlung ist. In diesem Zweitakt von Sterben und Auferstehen — der Grundkomponente des Schaperschen Werkes — ist auch das « mysterium caritatis » beheimatet, das die russischen Priestergestalten als « Wagnis der Bruderschaft », als « Kommunismus mit der Linken » in östlicher Ausprägung leben. Zu Bürgern der Ewigkeit aber stempelt sie vollends ihre radikale eschatologische Hoffnung, die schier « unsinnige Hoffnung eines letzten Adventes », die unbedingt aufs Jenseits ausgerichtet und zum Martyrium bereit ist.

Diese exklusive Lösung entspricht sowohl der räumlichen und zeitlichen Situation der Gestalten wie auch der tragischen Auffassung des Dichters von der Geschichtlichkeit der Kirche.

Die Arbeit schließt ab mit einer Stellungnahme zu Schapers östlichem Priesterbild, indem sie versucht, das typisch Östliche wie auch das allgemein Gültige desselben aufzuzeigen.

Dissertation pédagogique : **Les « Humanités Féminines » en France et quelques propositions pour la réforme de la Section Moderne de nos Lycées de Jeunes Filles.**

Jean JUNKER

Dissertation littéraire : **Das Bühnenwerk Carl Zuckmayers.**

In dieser Arbeit folgten wir den Wegen, die der Dichter in seinem Theaterschaffen betreten hat. An Hand von Einzeluntersuchungen der charakteristischsten Bühnenwerke Carl Zuckmayers suchten wir Motive, Probleme und Besonderheiten der Menschen- und Sprachgestaltung zu verdeutlichen. Diese Untersuchung ermöglichte uns, in dem Schaffen Zuckmayers drei Perioden zu erkennen.

Mit seinem Erstlingswerk « Kreuzweg » kam er der Mode der Zeit nach, dem Expressionismus, den er aber nach diesem Versuch überwunden hat.

In einem zweiten Teil der Arbeit wiesen wir nach, daß Zuckmayer das in Deutschland fast vollständig verdrängte Volks- und Lustspiel aufgegriffen und ihm neues Leben und Blut eingeflößt hat.

In der dritten Periode, welche die Jahre der Emigration und der Rückkehr in seine Heimat begreift, verdichtete er die durch Krieg und Nachkrieg aktuell gewordenen Tagesfragen und spannt sich somit in die Reihe der zeitkritischen Dramatiker ein, der aber, im Gegensatz zu dem Pessimismus der andern, einen unerschütterlichen Lebensglauben aufrecht erhält.

Dissertation pédagogique : **L'Orientation scolaire : nécessités, historique, réalisation.**

Dans la première partie de cet exposé nous avons montré que l'orientation scolaire qui semble être la panacée contre le malaise actuel de l'enseignement, répond à de multiples nécessités.

La seconde partie est consacrée à un bref aperçu historique où nous avons suivi l'idée de l'orientation scolaire depuis Platon et les Jansénistes jusqu'à la mise en œuvre de cette idée en France.

La troisième partie étudie l'application possible de l'orientation scolaire au Luxembourg réclamée par le récent projet de réforme.

Pierre KAUTHEN

Dissertation littéraire : **L'humour de Mallarmé.**

On ne saurait comprendre totalement la vie de Mallarmé sans parler de son humour. Si l'existence du poète fut assom-

brie par des crises et des échecs, celle de l'homme par des difficultés matérielles ou des déboires amoureux, le sens de l'humour l'aidait à surmonter ces moments désagréables. L'humour, c'est-à-dire le sens de la limite et du réel, l'empêchait, dans ses grands poèmes, de se perdre dans la surenchère lyrique. Toujours sentait-il à ses côtés cette « sœur sensée et tendre » qui l'empêchait de prendre ces « bribes connues » pour le Grand Œuvre. Ce qui est remarquable, c'est que la présence de l'humour n'ait pas empêché l'éclosion d'images hardies et puissamment concentrées. Pourtant Mallarmé en est tellement obsédé qu'il doit s'en défaire, ce qu'il essaye de faire dans ces amusants « Vers de circonstance » où elle se démène en toute liberté. Mais le terrain d'élection de l'humour mallarméen est sans conteste sa prose, tout d'abord la prose « journalistique » où le poète veut réaliser, comme Villiers de l'Isle-Adam, la « dualité d'un songeur et d'un railleur ». Dans ses poèmes en prose, Mallarmé part généralement d'une simple anecdote qu'il veut élever à la solennité du mythe. N'a-t-il pas, en vue d'établir un culte, cherché à dégager le « mythe inclus dans toute banalité » ? Cette transposition ne va pas sans quelques sourires, et il veut même pousser la plaisanterie à fond pour y trouver l'Absolu, comme l'ont fait les Romantiques allemands. D'ailleurs son esthétique s'y prête admirablement. L'auteur, qui veut sauvegarder le dogme de l'impersonnalité, laisse une certaine liberté aux mots qui obéissent plutôt à quelque « démon de l'analogie » pour se grouper en des rapprochements inattendus, mais lourds de signification dans leur juxtaposition et permettant des allusions fertiles, réduisant ainsi l'emprise du hasard et marquant un pas de plus vers « l'explication orphique de la Terre ». Ainsi l'humour ne constitue pas seulement une détente nécessaire, mais également un principe actif d'une importance capitale dans l'esthétique mallarméenne.

Dissertation pédagogique : **Betrachtungen und Vorschläge zum Studium des Griechischen und der griechischen Autoren in unsern Mittelschulen.**

Das Studium der griechischen Sprache ist höchstwahrscheinlich an einen Wendepunkt angelangt. Obschon die Zahl der Griechisch-Schüler abnimmt, müßte das Recht und die Möglichkeit eines altklassischen Studienganges aufrechterhalten bleiben, ja sogar für die Mädchenlyzeen geschaffen werden. Die größte Sorgfalt wird fürderhin der Aufbau des Studiums der griechischen Autoren in Übersetzung verlangen. Es genügt nicht, sich in unsern Programmen auf einige Autoren zu beschränken, sondern es wäre vielleicht angebrachter, den

Schülern eine Vielzahl Texte zu bieten, so wie es einzelne besprochene Handbücher tun, damit aus dem antiken Erbe das herausgewählt werden kann, was den modernen Menschen am meisten anspricht.

Pierre KILL

Dissertation littéraire : **Le refus du temps dans l'œuvre poétique de Jacques Prévert.**

Dans cette dissertation, nous avons tenté de montrer que la plupart des conceptions de Jacques Prévert se réduisent à une attitude fondamentale, née dans l'enfance, au contact avec la préexistence menaçante du père, et qui est celle d'un refus catégorique du temps comme milieu possible de l'être véritable.

Nous avons suivi Prévert abordant les transcendances du monde adulte, refusant d'emblée Dieu et l'idée du sacré, croyant trouver, chez le prolétaire, la vraie fraternité et la vraie présence dans l'amour, mais forcé d'admettre finalement que la fraternité se perd dans le flux de l'histoire et que l'amour souvent succombe aux tentations de la durée.

Enfin, nous avons abouti à l'unique certitude possible pour celui qui refuse le temps, celle de la valeur inévitable de sa propre vie et du pouvoir immense de son regard fixant comme présence et beauté le devenir du monde.

Dissertation pédagogique : **Der Mittlere Unterricht in der Sowjetunion.**

Die Abhandlung ist ein Versuch, ein möglichst vollständiges Bild über Aufbau und Inhalt des Unterrichts in der sowjetischen Elfjahrschule zu geben. Besonders berücksichtigt wurden die durch die Reform von 1958 eingeführten Neuerungen und die damit verbundenen Probleme. Anhand der neuesten sowjetischen Stundenpläne wurden Vergleiche (in Bezug auf die den verschiedenen Fächern gewidmete Schulzeit) mit dem luxemburgischen Unterricht aufgestellt .

René KLOPP

Dissertation scientifique : **La dualité en programmation littéraire.**

Dissertation pédagogique : **Über den Gebrauch der Matrizen im mittleren Unterricht.**

N. KNEIP

Dissertation littéraire : **Suffering, Hope and Rebirth in the Drama of Eugene O'Neill.**

I examine the work of Eugene O'Neill play by play in the endeavour to trace the pattern of suffering, hope and rebirth underlying the structure of each play as well as giving unity to the author's work as a whole.

O'Neill sees life as a chain of illusions. Man gets disenchanted with life and seeks to build up his existence on illusions. Those crazy pipe-dreams, as Hickey calls them in « The Iceman Cometh », entice man away from reality and into foolish enterprises that lead him nowhere. But, in the end, he realizes that he has built his life on shifting sands and the result is despondency and utter despair. And in spite of his bitterness, O'Neill believes that there is hope for mankind. An underlying nobility appears in his struggles. It is always the quest that counts, the pursuit that never ends, the hope for an ultimate meaning.

Dissertation pädagogique : **Gedanken über die Notwendigkeit einer filmischen Erziehung in unseren Mittelschulen.**

Claude LANNERS

Dissertation historique : **Der Aufbau des Luxemburgischen Bundeskontingentes von 1841 bis zum Ausbruch der Revolution von 1848.**

Luxemburgs Verpflichtung, an der Verteidigung des Deutschen Bundes, dem es seit 1815 angehörte, teilzunehmen, blieb lange Zeit unerfüllt. Erst in dem Augenblick, wo König Wilhelm I. infolge der Ereignisse von 1830-1839 eine Annäherung an den Bund erstrebte, wurde im Haag die Aufstellung einer luxemburgischen Streitmacht ins Auge gefaßt. Die Verwirklichung des Projektes unter Wilhelm II stieß, da Luxemburg inzwischen in den Status einer gewissen Autonomie gelangt war, auf manche Schwierigkeiten.

Die vorliegende Arbeit untersucht das Projekt eines gemeinschaftlichen luxemburgisch-limburgischen Kontingentes, die zum Teil heftigen Auseinandersetzungen des luxemburgischen Staatskanzlers im Haag mit dem niederländischen Kriegsministerium, die schließlich zur Aufstellung einer rein luxemburgischen Streitmacht führen und die damit verbundenen großen Aufgaben. Die Behandlung der Sonderstellung des Kontingentes im Bund, der einzigen Bundesinspektion und der

Auflösung von Kavallerie und Artillerie schließen die Arbeit ab.

Dissertation pädagogique : **La télévision scolaire et l'enseignement de l'histoire et de la géographie.**

La télévision, nouveau moyen de communication, peut-elle, en complétant la longue série des moyens audio-visuels, être utilisée à des fins scolaires ? Jusqu'à quel point la télévision scolaire peut-elle actuellement contribuer à l'enseignement de l'histoire et de la géographie ? Est-il permis d'envisager l'emploi de la télévision scolaire pour les besoins de notre enseignement ? Telles sont les questions auxquelles cette dissertation a tâché de donner une réponse.

Joseph LENTZ

Dissertation littéraire : **La solitude angoissée de Roger Martin du Gard.**

Nous nous sommes proposé de montrer qu'il est important, pour comprendre l'œuvre de Martin du Gard, de tenir compte de la personnalité de l'auteur. Les personnages de son œuvre ne font que refléter cette personnalité. Nous retrouvons chez eux l'angoisse profonde qui était celle de Martin du Gard. Cette angoisse, chez l'auteur et chez ses personnages, est due à la faiblesse du « moi » devant le monde. En remontant à l'enfance des personnages, nous retrouvons l'origine de cette faiblesse.

La raison et la volonté, chez Martin du Gard, ne forment qu'une superstructure destinée à le protéger contre la sensibilité angoissée. Il aboutit ainsi à une conception dualiste du monde, dans lequel la volonté, la raison, la lumière, s'opposent à la passivité, à l'irrationnel, à la mort. Ce dualisme explique l'attitude de la plupart de ses personnages en face des problèmes qu'ils ont à affronter. En refusant sa sensibilité, Martin du Gard se ferme au contact du monde et il aboutit à une solitude radicale.

Dissertation pädagogique : **Der Lesesaal in der Mittelschule.**

Der erste Teil der Arbeit handelt über die Bedeutung des Lesesaals für unsere Mittelschulen (Gruppenarbeiten, Freizeitgestaltung usw.).

Der zweite Teil gibt einige Anweisungen für die Einrichtung und Verwaltung des Lesesaales.

Eugène LINSTER

Dissertation littéraire : **Heinrich Böll und der Krieg.**

Heinrich Böll, der unter den jungen deutschen Autoren der Nachkriegszeit hervorragt, befaßt sich in fast jedem seiner Werke mit dem Krieg. Mittels eindringlicher Kleinmalerei schafft er die verschiedenartigsten Zeitbilder, oft Momentaufnahmen gleich, in außerordentlicher Anschaulichkeit und Dichte.

Packend schildert er, wie der Krieg, der in unserer Zeit total geworden ist, den Menschen in Deutschland in seinem ganzen Wesen erfaßt und zu einem Sklaven macht. Alles Persönliche wird ausgeschaltet; in einem Klima der Roheit und Grausamkeit, inmitten der größten Entbehrungen und unter steter Todesdrohung fühlt sich der Mensch ausgesetzt und verlassen.

Dies gilt nicht nur für die Front, denn auch in der Heimat bleibt niemand verschont. Besonders die Fliegerangriffe lassen die Tage, vor allem aber die Nächte zur Hölle auch für die Frauen und Kinder werden.

Das Elend ist umso größer, als es nicht um höherer Werte willen ertragen wird. Alle Ideale, die neu aufgestellt wurden, erweisen sich als leere Phrasen. Es zeigt sich, daß Rücksichtslosigkeit und Gewalttätigkeiten die Nation leiten und alles Edle und Wahre verfolgt und ausgerottet wird. Diejenigen, die sich in ihrer grenzenlosen Eitelkeit als Herrenmenschen, als das bessere Menschentum hinstellen, werden immer wieder durch die wahre Größe ihrer Opfer beschämt.

Die Erkenntnis der Sinnlosigkeit bewirkt einen vollständigen Zusammenbruch aller Wertordnungen, und in den Nachkriegswirren entspinnt sich ein hemmungsloser Kampf ums Überleben.

Aber diese Zeit der Not der Menschlichkeit, der höchsten Bedrängnis alles edlen Menschentums führt nach Böll zu einer Besinnung auf die wahren Werte : selbstlose Güte und uneigennütige Nächstenliebe.

Neben der schonungslosen Bloßstellung der Schrecken des Krieges und des ganzen Ausmaßes der Vergewaltigung des Menschen, die er mit sich bringt, zeichnet der Autor die Wege auf, die die Kriegsheroen beschreiten, um sich einen guten Platz im Frieden zu sichern und ihre Macht zu erhalten und zu vergrößern. Auch versucht er, und zwar vor allem in dem letzten größeren Werk « Billard um halbzehn », im einzelnen nach-

zuweisen, wie es zu solch unseligen Zeiten mit unumschränkter Macht der Schlechten kommen kann.

Wegen dieses unerbittlichen Kampfes gegen die Niedertracht, besonders aber wegen der steten Hinführung auf die menschlichen Ideale und die Lebensauffassung, die eine Überwindung des Krieges und des Bösen überhaupt ermöglichen und eine freie Entfaltung des Höchsten im Menschen gewährleisten, besitzt das Werk Bölls, neben seiner formalen, auch eine überzeitliche innere Gültigkeit.

Dissertation pédagogique : L'orientation scolaire et ses conditions d'application au Luxembourg.

Les échecs très nombreux dans les classes de la première année de l'enseignement secondaire et la fréquentation de cet enseignement en trop faible proportion par les enfants de certains milieux (surtout ouvriers) constituent un gaspillage de temps et de talents qui ne peut être évité que grâce à une orientation systématique des jeunes.

L'étude de la nature des aptitudes montre qu'elles ne sont pas tout à fait innées et absolument indépendantes du milieu ambiant. Celui-ci joue, au contraire, un rôle prépondérant dans leur développement et leur spécialisation définitive. Aussi l'orientation ne peut-elle se borner à un constat des aptitudes qui aurait lieu à un moment considéré un peu arbitrairement comme le terme du développement des aptitudes essentielles.

Il importe davantage d'assurer par tous les moyens, dès le plus jeune âge, la réalisation maxima des virtualités et de diriger leur spécialisation conformément aux besoins futurs de la société. Cela se fera p. ex. à partir de 2-3 ans dans des jardins d'enfants véritables (différents des simples garderies), dans des classes ni trop ni trop peu nombreuses (à la campagne, organisation du primaire sur une base régionale), par un enseignement bien différencié, mais équivalent (abandon de la fiction d'un enseignement « général », en réalité à caractère verbal et littéraire).

Une étude systématique de l'évolution des professions indiquera les grandes lignes à suivre. Une instruction variée et complète sur la nature des différentes professions aidera à faire des choix judicieux et donnera des stimulations utiles.

Ce n'est qu'au prix de la générosité commune nécessaire à la réalisation de ce programme que notre pays pourra avoir part aux progrès prodigieux qui sont acquis de nos jours dans tous les domaines.

Guy LINSTER

Dissertation littéraire : **L'œuvre d'Albert Camus — une leçon de politique ?**

La jeunesse de Camus est analysée surtout du point de vue de l'artiste qui est témoin de son époque et qui, à travers la Résistance, découvre, d'une façon originale, l'Homme, sa nature et sa solidarité. Les thèmes ainsi esquissés dans les « Lettres à un ami allemand » qui sont considérées ici comme un tournant essentiel, se retrouveront dans les années de lutte politique qui mèneront finalement à cette œuvre-clé qu'est « L'Homme Révolté ».

Parallèlement on trouvera une analyse de l'œuvre purement littéraire de Camus, qui sera abordée du point de vue politique, point de départ choisi comme thème. On verra de cette manière surgir, à l'intérieur du travail de Camus, l'importance de « Caligula » ou de « l'Etat de Siège », ou des « Justes » ; et enfin la lecture de « la Peste », ainsi envisagée, permettra d'obtenir de curieux éclaircissements par un recoupement avec des textes de la même époque, mais plus franchement engagés.

« L'Homme Révolté » et les nombreuses querelles qui le suivirent, notamment la rupture avec Sartre, nous mèneront finalement au chapitre sans doute le plus douloureux, mais aussi le plus instructif, celui qui traite de l'Algérie. Camus y est montré à un croisement de routes, alors que l'univers de haine et de mensonge, supprime toute espèce de dialogue, idée maîtresse de sa philosophie engagée.

Suit, enfin, un examen plus précisément critique d'une telle attitude qui devrait permettre de saisir les aspects positifs d'une conception « camusiste » de l'action. On y suivra l'action discrète, mais efficace de Camus pour une Algérie nouvelle ainsi que sa lutte courageuse contre le fascisme franquiste ou contre l'emprise russe en Hongrie . . . On verra, à la fin, que peut-être les événements lui ont donné raison en Algérie . . .

Dissertation pédagogique : **Die Reifeprüfung in den literarischen Fächern in Belgien, Deutschland (Rheinland-Pfalz) und Frankreich.**

Für die angegebenen Länder werden jedesmal die allgemeine Gesetzgebung, der Prüfungsausschuß, der Prüfungsmodus, das Bewertungssystem sowie die Sonderbestimmungen analysiert. In diesem Zusammenhang werden auch die Besonderheiten der literarischen Prüfungsfächer der drei Länder be-

handelt, wonach dann in einigen Schlußbetrachtungen versucht wird, Vorschläge zu unterbreiten zu möglichen und wünschenswerten Änderungen für unser Abschlußexamen. Sie betreffen insbesondere ein neues Bewertungssystem und einen mündlichen Prüfungsmodus.

Roger LINSTER

Dissertation littéraire : **Le thème de l'enfance dans les romans de Franz Hellens.**

Dans la vingtaine de romans que HELLENS a écrits, le lecteur sait écouter l'écho que l'enfance y fait retentir de trois façons différentes.

Parfois, l'enfance est le sujet même du récit. Ailleurs, Hellens s'en sert pour raconter autre chose. Et enfin, elle est un miroir de sagesse. Toujours, elle reste présente, et c'est en elle que Hellens a « trouvé tous les éléments d'une magnifique maturité ».

Trois éléments permettent de la connaître.

D'abord, l'ample maison pleine de mystères, de terreurs et de consolations, le vaste jardin qui respire comme un miracle perpétuel autour du tilleul touffu de songes et de l'étang tentateur, saturé de monstres et d'analogies fertiles: tel est le royaume du naif, berceau du rêve et du fantastique.

Ensuite, autour de l'enfant, la famille, les compagnes de jeux, les gens de maison et les condisciples approfondissent la leçon des lieux, éveillent et forment sa sensualité aussi précoce que peu entreprenante. Ils environnent Frédéric d'assez d'incompréhension, d'ironie, voire d'hostilité pour qu'il se tourmente, se raidisse dans sa rêveuse naïvité et s'évade enfin.

Et enfin, prenant appui, alors, sur les mirages que le réel ne cesse d'offrir à qui le scrute de près, le rêve et cette « autre raison, plus ancienne, non celle qui pense mais qui résonne », inventent une réalité fantastique dont la poésie transfigure l'univers de Frédéric et rayonnera plus tard au cœur même du génie de Franz Hellens.

Dissertation pédagogique : **Der Aufstieg zur Universität.**

Une analyse critique de l'aspect sociologique des études universitaires, doublée de quelques suggestions tendant à esquisser des solutions plus justes et plus sociales que ne le sont les pratiques actuelles.

Jos. LOOS

Dissertation scientifique : **Les compteurs à scintillations pour particules alpha.**

Après avoir énuméré et décrit les particules à détecter, ainsi que les différents procédés de comptage, tels que ceux basés sur l'ionisation des gaz, sur la libération d'électrons dans les cristaux, la condensation de la vapeur d'eau par l'intermédiaire des ions, la formation de bulles autour des ions dans un liquide surchauffé, la polarisation électrique des atomes sous l'action du champ électrique de la particule à détecter, le noircissement des plaques photographiques, l'auteur de cette dissertation procède à une description détaillée des compteurs à scintillations alpha. Quant aux détails techniques et aux données numériques de ces derniers, il se borne aux appareils permettant des mesures de faible activité. L'aperçu général sur ce type de compteurs est suivi d'une description de ses différentes parties, telles que le scintillateur et le photomultiplicateur, et de la partie électronique nécessaire.

Le travail aborde alors sa partie principale qui traite les fluctuations statistiques d'un compteur à scintillations alpha. En commençant par des considérations statistiques générales, l'auteur analyse successivement la distribution des scintillations produites dans l'écran, la répartition des impulsions de sortie au P. M. et la distribution des impulsions dans un compteur électronique. Cette étude se termine par des considérations au sujet du « Background » d'un compteur à scintillations. Ces développements portent sur l'origine des impulsions spontanées, sur l'émission thermo-électronique, sur le « shot noise », sur le bruit de fond dû à l'émission secondaire, sur le « Flicker noise », sur le bruit de fond et le potentiel de l'enveloppe en verre et finalement encore sur le rendement d'un P.M. limité par le bruit de fond.

L'appendice de la dissertation indique des méthodes pratiques pour diminuer le bruit de fond d'un détecteur à scintillations et développe quelques méthodes de calcul pratique.

Dissertation pédagogique : **Atomphysik und Kernphysik im Höheren Unterricht.**

Atomphysik ! Kernphysik ! Zwei Begriffe, die vor 25 Jahren noch kaum eine Bedeutung für einige Spezialisten hatten, heute aber zum Wortschatz eines jeden Zeitungslesers gehören. Damals war die Atomphysik noch eine großes Fragezeichen in den besten Laboratorien der Welt; heute ist sie reif

für den Schulunterricht. Umsichtige Pädagogen haben Apparate entwickelt und Methoden ausgearbeitet, welche die komplizierten Vorgänge in der Atomhülle und in dem Atomkern, nicht nur theoretisch, sondern auch experimentell veranschaulichen.

Der Zweck dieser Arbeit ist, die experimentelle Darstellung eines Atom- und Kernphysik-Kurses in unsern Höheren Lehranstalten zu geben. Es wird weder ein zusammenhängender Lehrgang, noch ein komplettes Programm zusammengestellt, da ja beide Funktion der zur Verfügung stehenden Zeit und der wissenschaftlichen Apparatur des Laboratoriums sind. Die Dissertation behandelt lediglich eine Reihe von Versuchen, nach Gebieten geordnet, die im Klassenzimmer ausführbar sind. Zu diesem Zweck folgt auf einige theoretische Überlegungen über Bedeutung und Notwendigkeit der modernen Wissenschaften eine Aufstellung von brauchbaren Geräten. Die dem Verfasser zur Verfügung stehenden Apparate werden eingehend beschrieben. Hierauf folgen die Versuchsanordnungen mit den entsprechenden Erläuterungen. Experimente, die eine quantitative Bestimmung zulassen, sind von graphischen Darstellungen begleitet. Die Versuche wurden nach folgenden Gebieten eingeteilt: Nachweis und Eigenschaften der radioaktiven Strahlung — Alphastrahlen — Betastrahlen — Gammastrahlen und kosmische Strahlung — Künstliche Radioaktivität — Versuche zur Atomphysik — Versuche mit Röntgenlicht. Den Abschluß bildet ein Kapitel über das so wichtige Gebiet des Strahlenschutzes in Verbindung mit diesen Schulversuchen und über das kritische Problem der zu diesem Kursus erfordernten Zeit.

Conrad MAJERUS

Dissertation littéraire: **Die heile Welt im Werke Hans Carossas.**

Durch die klassischen Züge seiner Kunst und die unbedingte Lebensbejahung seines Wesens stellt Carossa in der Literatur unserer Zeit einen nicht zu übersehenden Sonderfall dar. Die Wirren und die grauenhaften Ereignisse unserer Zeit haben zwar auch in seinem Werk sichtbare Spuren hinterlassen, aber seine Lebensgläubigkeit vermochten sie nicht zu erschüttern: die Welt ist heil, trotz allem. Sämtliche Werke Carossas verkörpern diese heile Welt, und seine Hauptgestalten erfüllen die Schwingungen ihrer Atmosphäre durch alles Unheilvolle der vordergründigen Wirklichkeit hindurch. Es ist das Ziel dieser Arbeit, in Carossas Werk alle jene Kräfte zu untersuchen und darzustellen, die zum Aufbau der heilen Welt beitragen: die

Kräfte der Natur, des Lichtes und des Dunkels, Carossas asketisch-mystische Einstellung, seine verantwortungsbewußte Haltung der Gemeinschaft gegenüber und schließlich die höchste dieser Kräfte, die erlösende, die alle andern ermöglicht und zusammenfaßt, der Wille zur Sammlung.

Dissertation pédagogique : Etude comparative sur les examens de fin d'études secondaires dans quelques pays de l'Europe Occidentale.

Cette étude se propose d'analyser et de comparer les examens de fin d'études secondaires en France, en Allemagne, à l'Ecole Européenne, en Belgique et au Luxembourg en s'attachant spécialement aux questions primordiales que toute réglementation d'examen doit résoudre dans un sens ou dans l'autre : uniformité ou diversité des examens, influence des résultats de l'année sur le résultat final de l'examen, compensations, importance de l'oral.

François MAJERUS

Dissertation littéraire : Le thème de l'Autre dans l'œuvre romanesque de Simone de Beauvoir.

Que l'œuvre romanesque de Simone de Beauvoir soit autre chose qu'un reflet de la pensée philosophique sartrienne, c'est ce que montre une analyse thématique de son entreprise littéraire. Certes, le problème de l'Autre occupe une place centrale dans la spéculation du chef de file de l'école existentialiste française. Et il est vrai que le même thème de l'Autre non seulement parcourt toute l'œuvre littéraire de Simone de Beauvoir, mais encore qu'il en commande l'architecture secrète et la progression. Mais — et la différence mérite d'être soulignée —, ce qui pour le philosophe était matière à réflexion théorique avant tout, fut pour la romancière rien moins que le sens profond de l'expérience vécue.

L'auteur, partant d'une « indisponibilité fondamentale » de son Moi, se sent en butte à l'Autre, qu'elle aspire à saisir comme Sujet, mais qui se fige immédiatement en Objet et Opacité: Autrui est un scandale (L'Invitée). Une sorte de mouvement dialectique inhérent à l'ambiguïté de l'Autre fait dépasser ce stade (où la haine de la transcendance de l'Autre devient projet violent de la supprimer), pour nous emporter vers sa reconnaissance dans la responsabilité et la solidarité (Le Sang des Autres). Toutefois, cette libération, d'ailleurs toujours absurdemment limitée par la mort (Tous les hommes sont

mortels) et la mauvaise volonté des hommes (Les Mandarins), ne peut se conquérir que par un choix totalement libre qui débouche vers d'autres volontés libres: alors naissent des solidarités concrètes, se profilent des fins à accomplir «ensemble». La fragile communion des libertés est réalisée. Celle-ci n'échappera d'ailleurs pas à un échec partiel, puisqu'elle se trouve exposée à la force des choses.

Simone de Beauvoir, auteur lucide et sensible, a voulu témoigner, et par ce témoignage aider les autres à vivre; elle a voulu que son œuvre ait un sens. D'autre part, elle s'est débattue avec un problème intime qui possède les dimensions authentiques d'un vrai problème humain; voilà pourquoi elle a montré que l'existentialisme est aussi un humanisme.

Dissertation pédagogique : **Untersuchung über die formale und inhaltliche Leistung im französischen und deutschen Aufsatz im Abschlußexamen 1962.**

Reifeprüfung ohne Reife? Es galt die Frage noch einmal aufzuwerfen, um sie anhand der Untersuchung eines bestimmten und umgrenzten Einzelfalles zu beleuchten und zu erörtern. Eine zulängliche Antwort zum Problem ist nur möglich, wenn man wieder den Mut aufbringt, in unzweideutiger und einfacher Formulierung, zu sagen, was man von dieser Übung verlangt und verlangen kann. Die Sprachen an unseren Mittelschulen scheinen arg in die Enge getrieben! Wo liegt die Schuld? Wie fallen die Leistungen aus? Wo liegen die Schwächen? Ist eine Rehabilitierung möglich, und wie? Auf diese Fragen sucht die Untersuchung eine bescheidene Antwort zu geben.

Carlo MEINTZ

Dissertation pédagogique : **Das Problem der pädagogischen Prognose und der Auslese für die höhere Schule.** (Ergebnisse einer Testuntersuchung.)

Die Arbeit untersucht in dem ersten Teil die theoretischen Grundlagen des Problems. Von den sozialen, familialen und juristischen Aspekten der verschiedenen indirekt durch die Auslese betroffenen Kreise, nämlich Eltern, Lehrerschaft der Grund- und der weiterführenden Schulen, ausgehend, konzentriert sie sich hauptsächlich auf den Kern des psychologischen Problems, das sich aus dem Bestehen eines Ausleseverfahrens für höhere Schulen ergibt, nämlich auf die Möglichkeit einer Prognose über Erfolg oder Mißerfolg in dieser höheren Schule.

Zunächst gibt es eine ganze Reihe von Schwierigkeiten. Einmal fällt die Periode der Auslese in eine Zeit der psychischen Reifung. Zwischen Anfangs- und Endklassen der weiterführenden Schulen liegt eine Reifung von qualitativ andersartigen Funktionen; man spricht von einem Gestaltswandel des Intellekts. Andere Schwierigkeiten entstehen durch die asynchronische Entwicklung, dann auch durch die Bildung sekundärer Intelligenz und durch andere psychische, charakterologische und extraper-sönliche Faktoren. Eine weitere Schwierigkeit liegt im ungeklärten Begriff der Intelligenz, die man als Einheit oder Vielheit ansehen kann. Eine Lösung bietet sowohl der Faktor « g » von Spearman als auch die « neutrale Intelligenz » von Mierke. Die Arbeit zeigt also, welche psychologischen, pädagogischen, charakterologischen, personalen und extrapersonalen Komponenten in der Prognose zu berücksichtigen sind. Der erste Teil schließt mit einer Analyse der gebräuchlichsten Ausleseverfahren.

Der zweite und umfangreichere Teil der Arbeit ist die Darstellung einer Testuntersuchung, die mit dem « B.T.S. »-Test des Psychologen W. Horn an 567 Schülern des 6. und 7. Schuljahres der Primärschulklassen im Einfallsbereich des Lycée Classique von Diekirch und an den beiden unteren Klassen dieses Lyzeums vorgenommen wurde. Nach einer Beschreibung des Tests und der eigentlichen Untersuchungsarbeit werden die Resultate statistisch ausgewertet und daraufhin auf ihre Bedeutung für den Aussagewert eines Testes als Auslesemittel analysiert.

Dissertation pédagogique : L'emploi de tests à l'école.

Cette dissertation montre l'importance qu'a prise la science psycho-technique dans tous les domaines de l'activité humaine. En partant des épreuves scolaires traditionnelles, elle en examine la valeur en tant que moyen de diagnostiquer les capacités d'un élève. Puis elle expose brièvement la méthode des tests et montre l'intérêt qu'elle présente pour le pédagogue dans la pratique quotidienne. Elle termine par un relevé des tests susceptibles d'être employés utilement à l'école.

M^{me} Paulette MICHAUX-NEYS

Dissertation littéraire : Deux personnages du roman « Les Thibault » de Roger Martin du Gard : Oscar Thibault — Thérèse de Fontanin.

Le chef de famille et l'homme public qu'est M. Thibault se caractérise par son orgueil intellectuel, son activité débordante, son despotisme et sa méfiance des sentiments.

A ce portrait s'oppose celui de M^{me} de Fontanin, épouse et mère, modeste, calme, bonne et toute livrée à sa sensibilité.

Cette divergence entre les deux personnages n'exclut pas certaines analogies, à l'origine desquelles il faut chercher surtout l'importance que la religion occupe dans la vie de cet homme et de cette femme.

M. Thibault et M^{me} de Fontanin doivent représenter certains aspects de la société. M. Thibault est avant tout le grand bourgeois catholique; M^{me} de Fontanin est d'abord l'épouse. Sa vie illustre aussi la différence essentielle entre protestantisme et catholicisme. Enfin, les relations de ce père et de cette mère avec leurs enfants sont considérées comme étant typiques.

L'auteur avait sans doute une opinion bien arrêtée sur les questions que soulève le comportement représentatif de ces personnages. Pourtant, il a réussi à rester objectif, même s'il s'acharne parfois contre le catholique.

Cette impartialité se manifeste même dans le fait que Martin du Gard a accordé à M. Thibault aussi bien qu'à M^{me} de Fontanin les traits les plus sympathiques de son propre caractère.

Dissertation pédagogique : **Women Teachers in Boys Secondary Schools.**

In Belgium, France and Western Germany, female teachers are being employed in boys schools, only because there is a shortage of men teachers.

In Great Britain, the teacher's sex is no factor in his or her appointment to a fully maintained school; only ability and experience are decisive.

In Luxembourg, female teachers were not allowed to teach in a boys secondary school up to last year. This was partly due to the fact that, till very recently, girls did not get a full secondary education, and partly to a few arguments, such as the unreliability of women teachers, strongly established but nevertheless false. A look at the relative figures of male and female students preparing for the « Professorat » goes to show that the evolution towards an increasing female staff is not very marked, but that it may one day lead to a situation similar to that of our three neighbouring countries.

As for my personal experience, I can only say that up to now I feel that it has been successful. I did expect difficulties and I was fully conscious, not only of the problems my pre-

sence in an all male school would not fail to raise, but also of a certain measure of responsibility.

Fortunately I have been getting on very well with both teachers and pupils and I should be very sorry if some day I had to teach in a « Lycée de Jeunes Filles » only.

Camille MICHELS

Dissertation littéraire : **Léon Bloy, le grand Inquisiteur littéraire du 19^e siècle.**

Ce n'est qu'assez tard que la vocation littéraire de Léon Bloy s'est déclarée. En effet, dans sa ville natale de Périgueux, où il était né en 1846, Bloy avait fait de pauvres études : il ne s'était montré qu'élève bien médiocre et il avait dû être retiré du lycée pour des raisons de discipline. Mais chez lui, dans les loisirs que lui laissaient ses occupations successives, il s'instruisit de ses propres forces avec tout ce qui lui tombait sous la main. Vers 1867, il montait à Paris, où la rencontre de Jules Barbey d'Aurevilly devait devenir décisive pour lui. Sous sa direction, « il apprit en deux ans ce que le despotisme abêtissant de tous les pions de la terre n'aurait pu lui enseigner en un demi-siècle ». Le deuxième événement décisif qui se produisit, c'était sa « conversion », car à l'avenir, Bloy devait puiser toute sa force et tout son courage dans sa foi toute neuve. Grâce à Barbey d'Aurevilly, Bloy trouvait des situations — toujours peu stables — dans certaines revues et il put connaître, lors de leurs réunions dans les cafés littéraires du Quartier Latin, tous les grands noms de la littérature de son temps. Mais Bloy eut le malheur d'adopter, pour son œuvre, un genre qui s'avérait incompatible avec toute camaraderie littéraire. Dès ses débats, celui qui s'appelait lui-même « l'Entrepreneur de Démolitions », fut déclaré hors-la-loi du milieu littéraire. En 1885, une véritable conspiration du silence était édictée contre lui et elle devait durer pratiquement jusqu'à sa mort. Bloy en effet, s'attaquait à tout le monde. Ses premières victimes étaient les journalistes qui constituaient ce qu'il appelait « l'aristocratie des maquereaux ». Puis il s'en prenait à Emile Zola et à ses disciples, et il célébrait les « Funérailles du Naturalisme ». En tant qu'écrivain catholique, Bloy n'hésitait pas à s'attaquer également aux « dernières colonnes de l'Eglise » qui s'appelaient Coppée, Bourget, Huysmans, dont le « catholicisme n'est que de l'ordure ». Un seul poète échappa à la colère de Bloy : Jehan Rictus, qui menait une vie semblable à celle de Bloy, mais qui était catholique plutôt sans le vouloir.

Il ne faut donc pas s'étonner que Bloy ait eu à souffrir de l'hostilité générale des milieux littéraires. Du point de vue strictement artistique, ses jugements étaient souvent erronés, du point de vue catholique, Bloy était parfois injuste, surtout envers Huysmans. Mais comme le disait l'ami de Bloy, Henri de Groux, « Bloy n'a qu'une ligne, et cette ligne est son contour. Cette ligne, c'est l'Absolu ». Il se peut que Léon Blum ait eu raison, en disant que Bloy lui paraissait desservi par une vanité démesurée et une intelligence médiocre. Il n'en reste pas moins qu'il faut reconnaître le courage de Bloy qui s'élevait en faveur de certaines valeurs chrétiennes. « Léon Bloy eut à choisir, dans la vie des lettres, entre la prostitution perpétuelle et l'éternelle indigence : il a mendié. » (Rachilde.)

Dissertation pädagogique : **Die Sexualerziehung in unseren Schulen.**

Soll die Schule den Einzelnen zum ganzen Menschen heranzubilden, anstatt ihm nur ein bestimmtes Wissen zu vermitteln, dann muß man der Sexualerziehung einen gewissen Platz einräumen im Rahmen eines allgemeinen Erziehungsprogrammes. Die Schule hat sich ja zu befassen mit einer Altersstufe, die gekennzeichnet ist durch das Erwachen des Geschlechtslebens. Des weiteren hat das Kind, das von Natur aus wißbegierig ist, unbestreitbare Rechte auf dem Gebiet der Sexualerziehung. Wird diese Sexualerziehung richtig verstanden, so muß sie in drei Etappen vorgenommen werden. An erster Stelle erfolgt eine Enthüllung über die Art und Weise, wie das Leben übertragen wird. Diese Einführung hat ihren Platz im Elternhaus, da sie sehr früh und progressiv geschehen soll. Es folgt dann eine Unterweisung, die wissenschaftlicher aufgebaut werden muß und in der Schule stattfinden soll. Sie hat als Rahmen den naturwissenschaftlichen Unterricht. In den unteren Klassen gibt der Lehrer Aufschluß über die biologischen Verschiedenheiten der Geschlechter. In den oberen Klassen kann er aufmerksam machen auf Verirrungen auf geschlechtlichem Gebiet und ihre schwerwiegenden Folgen. Die Aufgabe der eigentlichen sexuellen Erziehung ist es, aus einem Knaben einen Mann, aus einem Mädchen eine Frau in vollem Sinne des Wortes zu machen. In den Literaturkursen ergibt sich die Gelegenheit, auf die verschiedene Psychologie der Geschlechter hinzuweisen. Es muß des weiteren darauf hingewiesen werden, daß der Einzelne nur ein Teil einer Gesellschaft ist, die den Geschlechtstrieb als Grundlage hat, und die nur bestehen kann, wenn dieser Trieb geregelt ist. Schließlich — wenigstens für religiös gesinnte Menschen — hat die Sexualerziehung eine sittlich-übernatür-

liche Seite. Der Jugendliche muß vertraut gemacht werden mit der Rolle, die den verschiedenen Geschlechtern im göttlichen Heilsplan zufällt.

Wenn wir diese Erziehung in unsern Schulen durchführen wollen, müssen alle Erzieher sich ihrer Verantwortung bewußt werden und die ganze Problematik dieser Erziehung kennen lernen. Es müssen aber auch alle Erzieher — Elternhaus und Schule — eng zusammen arbeiten.

Jean MOOTZ

Dissertation scientifique : **Etude expérimentale de la teneur en acides aminés soufrés de quelques protéines d'origine végétale en vue de montrer les variations provoquées lors de traitements divers de certaines substances alimentaires.**

La détermination de la teneur en soufre méthionique et cystéique a été faite après séparation chromatographique à deux dimensions sur papier; le dosage du soufre s'est effectué par une méthode colorimétrique.

Dissertation pédagogique : **Etude comparée de manuels de chimie en usage dans les écoles moyennes de France, d'Allemagne et de Grande-Bretagne.**

Edith MULLER-GALES

Dissertation littéraire : **Heidnische Elemente in den Romanen Werner Bergengruens.**

Im Werke Werner Bergengruens steht Heidnisches und Christliches nebeneinander. Er stellt sich die Frage, wie die beiden Welten, die dämonische, den unterirdischen Mächten verhaftete, und die « heile Welt » der ewigen Ordnungen sich zueinander verhalten. Liegt in ihnen nicht ein Widerspruch ?

In den Romanen Bergengruens ist sowohl der Mensch wie auch die Welt zwiespältig. Der Menschen Streben geht auf die Wiederherstellung der verlorengegangenen Einheit. Es geht dem Dichter um die Überbrückung der auseinanderstrebenden Teile der Welt, um die « Schließung der Kluft zwischen dem Himmel und der Erde ».

Es gibt nur eine Möglichkeit für den Menschen, die Widersprüchlichkeit des Daseins zu überwinden. Die Befreiung kann nur von Gott kommen. Die meisten seiner Menschen führt Ber-

gengruen den Weg aus der Verzweiflung am Widersinn der Welt in die Erlösung durch Christus.

Aber der Dichter ist zu sehr mit der heidnischen Welt verbunden, als daß er endgültig von ihr frei werden könnte. Die Ambivalenz der Welt bleibt ein Geheimnis, das für den Menschen nicht zu enthüllen ist. Bergengruen läßt nur eine Antwort erahnen. Gott, in dem sich alle Gegensätze vereinen, ist von einer solche Weite, daß die ganze Welt ihm zustrebt und einst in ihm zur Einheit zurückfinden wird. In ihm finden die auseinanderstrebenden Teile der Welt zur Ganzheit zurück; er hält die ungeteilte Frucht in seiner Hand. So wie « der bittere Rauch der höllischen Flammen » Gott loben darf, so wird auch alles Dunkle zu ihm zurückfinden.

Dissertation pédagogique : **L'emploi du manuel «Der Brunnen» en sixième.**

Nous basant sur les textes de notre manuel, nous chercherons par des exercices divers à réaliser ce but : apprendre à lire, apprendre à parler, apprendre à écrire aux élèves.

Georges PALGEN

Dissertation littéraire : **Le monde féminin vu par Apulée.**

La dissertation présente, après une brève introduction, une analyse détaillée et une interprétation des différents personnages féminins du roman d'Apulée. Cette analyse est suivie d'une enquête sur la vérité historique et la vérité psychologique du roman. Comme chapitre final, la dissertation comporte une étude sur la portée du roman.

Dissertation pédagogique : **Das Bildhafte in der Schule. Eine praktische Anwendung : Ausstellungen der Schüler für die Schüler.**

Après un chapitre général, dont le titre est assez éloquent, la dissertation propose un genre spécial d'expositions comme moyen pédagogique: les expositions réalisées par les élèves pour leur propre profit. Cette deuxième partie met en évidence les bénéfices de telles expositions, les modalités de leur réalisation, des plans de travail pour les classes supérieures, moyennes et inférieures; elle se termine par une série d'exemples mis en pratique.

John PETERS

Dissertation scientifique : **Le Circuit Economique et la Comptabilité Nationale.**

L'Etat moderne a tendance à s'ingérer de plus en plus dans la marche de l'économie. Les raisons de cette immixtion varient avec les régimes politiques, tout comme son intensité d'ailleurs.

L'action de l'Etat entraîne, outre les objectifs visés, une série de conséquences indirectes dont il importe de déterminer l'étendue à l'avance. Dès lors, il s'avère indispensable — pour les économistes aussi bien que pour les hommes politiques — de disposer d'instruments pour servir de base à une politique économique.

La théorie moderne a créé ces instruments : ce sont les agrégats macro-économiques dont l'interdépendance est mise en évidence par la Comptabilité Nationale.

Or, cette dernière — dont le nom est mal choisie — n'est autre chose qu'une représentation particulière de l'enchaînement des phénomènes économiques, en d'autres termes, du circuit économique.

Le mérite d'avoir tracé le premier le graphique de ce qui devait être pour lui ce circuit revient à François QUESNAY, économiste et médecin français du XVIII^e siècle. Le fait qu'il était médecin et qu'on venait de découvrir la circulation sanguine lui a fait concevoir, par analogie, l'idée d'une circulation des biens économiques.

Le concept est resté pratiquement sans écho jusqu'à ce que, au XIX^e siècle, Karl MARX ait repris les théories de QUESNAY. C'est John Maynard KEYNES qui a définitivement introduit dans la science économique les grandeurs globales telles que le revenu national, le produit national, la consommation nationale, l'épargne nationale, etc.

Parmi ces agrégats il en est qui intéressent plus spécialement les responsables politiques, notamment le revenu national et le produit national, tous deux intimement liés.

C'est en effet la mesure des variations de ces agrégats qui permet de diagnostiquer la santé économique d'un pays et, par tant, ses perspectives d'avenir.

Il convient donc d'établir d'année en année ces grandeurs globales et de suivre leur évolution de très près. C'est la Comptabilité Nationale qui s'en occupe. Sans doute, un matériel statistique précis et complet est une *conditio sine qua non* pour que ses tableaux soient de quelque utilité.

Cependant, les comptes de la nation établis pour une période révolue ne fournissent qu'une image ex post de l'économie nationale, fort précieuse pour une interprétation historique et une compréhension des mécanismes économiques, mais insuffisamment éloquente pour la programmation de l'avenir. Les mêmes comptes devront être dressés pour une période future: ce sera la Comptabilité Nationale ex ante ou le Budget National, à ne pas confondre avec le budget des recettes et des dépenses de l'Etat.

Le Budget Economique ou National est le sommaire de la prévision économique et comme tel il sera forcément aléatoire, soumis à des influences exogènes d'autant plus grandes que le pays est dépendant de l'étranger. Néanmoins, son utilité est reconnue et son établissement prévu pour l'économie luxembourgeoise.

Une extension des comptes de la nation est fournie par les tableaux d'input-output de Wassili LEONTIEF qui a poussé l'analyse des flux jusqu'aux relations interindustrielles, donc aux rapports existant à l'intérieur du secteur productif.

Certes, la Comptabilité Nationale reste un instrument imparfait: elle ne s'occupe nullement de la fortune nationale mais uniquement des variations de ce patrimoine; elle ignore les relations purement financières de dette et de créance; Elle enregistre seulement les flux engendrés par la création, la répartition et l'emploi du produit national économique. Pour ces raisons, au stade actuel, elle ressemble fort peu à la comptabilité commerciale ou industrielle dont elle n'emprunte que le nom.

Son apport à la science et aux pouvoirs publics reste cependant énorme. D'une part, elle est un instrument d'analyse inestimable et, d'autre part, elle permettra d'atténuer le caractère arbitraire de la politique économique de l'Etat.

Jean-Paul PIER

Dissertation scientifique: **Sur la compacité des groupes topologiques. L'intégration dans les groupes compacts et leur représentation dans le groupe topologique R/N .**

Des propriétés classiques des groupes topologiques et des espaces compacts se dégagent des propriétés particulières aux groupes compacts. Celles-ci servent à caractériser les groupes-quotients et les composantes connexes des groupes compacts et des groupes topologiques localement compacts. On a considéré, en particulier, les groupes-quotients compacts d'un groupe topologique engendrés par un voisinage ferme et compact de

l'élément neutre. On a étudié l'ordre d'un recouvrement fermé, la limite projective et la structure uniforme des groupes compacts.

Se basant sur des idées bourbakistes on a généralisé la méthode d'intégration de M. Weil et on a examiné plus particulièrement les familles de fonctions continues définies sur les groupes compacts, le produit de composition, les relations d'orthogonalité ainsi qu'un certain nombre d'équations intégrales.

Reprenant des idées de M. Pontrjagin on a étudié les propriétés fondamentales des groupes de caractères à l'aide d'hypothèses de dénombrabilité restrictives ne faisant pas intervenir le principe de dualité. On a considéré spécialement les groupes des caractères des groupes discrets et des groupes compacts. On a été amené ainsi à introduire la notion de couple et à examiner la somme directe des groupes et de leurs groupes de caractères.

L'étude s'achève par un aperçu sur la part prise par les groupes compacts dans la théorie des groupes de transformation.

Dissertation pédagogique : **Vorschläge zur Einführung des Unterrichts der Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Statistik auf der Oberstufe der Mittelschulen.**

Die Arbeit beleuchtet zunächst die Wichtigkeit der beiden Unterrichtsfächer und verweist auf das Beispiel des Auslands. Sie erklärt alsdann die Methoden der Behandlung der Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Statistik indem sie die pädagogische Formkraft und den praktischen Nutzen dieses Unterrichts sichtbar macht. An Hand einer Reihe exemplarischer Aufgaben zeigt die Arbeit, wie dieses Studium das logische Denken und das abstrakte Urteilen fördert, zur allgemeinen Bildung beiträgt und den Schülern erlaubt, sich von der Wirkungskraft der mathematischen Methode zu überzeugen.

Paul RECKEL

Dissertation scientifique : **Mesures de la radioactivité de la source thermale de Mondorf-les-Bains.**

Cette dissertation rappelle tout d'abord le mérite d'Emile d'HUART, qui reconnut que le caractère spécifique de l'eau thermale de Mondorf est dû à la radioactivité. En effet, c'est lui qui, en 1907, entreprit les premières mesures de la radioactivité de la source de Mondorf à l'aide d'une chambre d'ioni-

sation conçue et construite par lui. Ce chercheur a le grand mérite d'avoir fait ces déterminations quelques années à peine après celles effectuées par P. CURIE et A. LABORDE à Gastein. (Autriche, 1904.) —

Le travail rappelle quelques notions concernant la radioactivité naturelle et donne une description des appareils de mesure ainsi qu'un aperçu des corrections à faire. —

Les déterminations réalisées ont porté sur l'eau des deux sources (Kind et Marie-Adélaïde), laquelle sort claire et limpide. Si on la conserve à l'air libre, elle se trouble après quelques heures et il se forme un précipité brun ocré. Ce dépôt fut « enrichi » en radium. Il fut soumis à différentes opérations chimiques au cours desquelles on a éliminé peu à peu la majeure partie des substances non radioactives. Après seulement, les mesures ont été effectuées, d'une part à l'aide d'un compteur G.M. à fenêtre en bout, d'autre part à l'aide d'une sonde à scintillations. La radioactivité des eaux et des gaz charriés par l'eau a été déterminée à l'aide de compteurs à fluides. —

Une comparaison détaillée des résultats avec ceux trouvés antérieurement par d'HUART, GUEBEN, BOEVER et AMMON s'avère assez difficile, vu que la mesure de la radioactivité des eaux, telles qu'elles sortent du griffon avec la totalité des gaz, n'a jamais été effectuée.

On a trouvé que les dépôts, qui pourtant ne sont pas toujours homogènes, présentent une radioactivité variant de 150.10^{-9}C/kg à 1030.10^{-9}C/kg de poudre brute.

Les eaux et la totalité des gaz de la source Kind ont une activité de 26.10^{-9}C/l , celles de la source Marie-Adélaïde 44.10^{-9}C/l ; ces résultats confirment la constatation de GUEBEN que l'activité de la source Marie-Adélaïde est environ le double de celle de la source Kind. — Une étude comparative de la radioactivité des gaz charriés par l'eau montre que l'activité des gaz de la source M.-A. est environ trois fois plus élevée que celle de la source Kind. —

Dissertation pädagogique : **Zur Einführung der Vektorrechnung in der ebenen Geometrie.**

Nach einer kurzen geschichtlichen Übersicht über Vektorrechnung stellt man fest, daß diese heute zum Allgemeingut und unentbehrlichen Hilfsmittel für alle Mathematiker und Physiker geworden ist. Leider berücksichtigen die Schulprogramme (Deutschland, Frankreich, Amerika, Luxemburg) die vektoriellen Methoden nicht genug. Der Vektorbegriff soll die einzelnen Gebiete des Mathematikunterrichts organisch durch-

dringen als tragendes Prinzip. Dadurch entsteht eine fühlbare Entlastung der gegenwärtigen Stofffülle, und die Vektormethode erscheint nicht als zusätzlicher und überflüssiger Lehrstoff.

Diese Methode soll nicht erst in den oberen Klassen eingeführt werden; der Physikunterricht kann sich dann auf Kenntnisse der Schüler berufen, die nicht mehr neu sind und die deren Denkweise schon während mehreren Jahren beeinflusst haben. — Es wird nun nachgewiesen, wie die Vektormethode auf elementare Weise, aufbauend auf den Kenntnissen der Schüler der unteren Klassen, eingeführt werden kann mit Hilfe der Zahlengeraden und der Parallelverschiebung. Addition, Subtraktion und skalares Produkt genügen, um eine gewisse Reihe Sätze der ebenen Geometrie auf einfache und direkte Art zu beweisen, ohne auf die Kongruenzsätze Euklids oder auf die « Umklappmethode » zurückzugreifen. —

Es werden manche Beweise angeführt, die auf V^e lat., IV^e lat. und IV^e mod. behandelt werden. (Élém. de Géom. plane, Klaess et Bisdorff; Géom. par une Réunion. de Prof. 5^e, 4^e, 3^e.)

Raymond SCHAACK

Dissertation historique : **Le tribunal criminel des Forêts pendant les années IV à VII de la République.**

La première partie de la dissertation constate les défauts de la justice criminelle sous l'Ancien Régime, analyse la nouvelle législation pénale élaborée par la Révolution Française et remarque ses avantages. Ensuite elle décrit les modalités de l'établissement d'un tribunal criminel dans le Département des Forêts et son fonctionnement. Dans la seconde partie sont énumérés les jugements rendus par le tribunal criminel des Forêts pendant les années IV à VII de la République tant en matière purement criminelle, qu'en matière politique; sont analysés ensuite les jugements les plus intéressants. La troisième partie tire quelques conclusions générales et fournit des statistiques.

Dissertation pédagogique : **Die psycho-mediko-sozialen Institute, ein Mittel im Kampf gegen die Mißerfolge.**

Cette courte dissertation souligne la nécessité de ces instituts et les résultats excellents que l'on peut obtenir en confiant les jeunes, en des moments critiques de leur carrière, à des spécialistes capables de leur montrer le meilleur chemin à suivre dans leurs études.

Léon SCHANDEL

Dissertation scientifique : **Les Sphaeriidae au Grand-Duché de Luxembourg.**

Révision de la Faune de Victor Ferrant.
Discussion de la Faune.

Dissertation pédagogique : **Die Diaprojektion im naturgeschichtlichen Unterricht.**

Vorschläge für eine Diathek zum Gebrauch für den Anatomie- und Mikrobiologie-Unterricht auf der Lateintertia.

Carlo SCHANEN

Dissertation scientifique : **Le Maser.**

Le Maser est un amplificateur quantique pour ondes centimétriques et inférieures, reposant sur le principe de l'émission induite de radiations par les électrons excités.

L'importance du dispositif en radioastronomie ou en télécommunication spéciale repose principalement sur le niveau de bruit très bas.

Dissertation pédagogique : **Die Quantenphysik im Unterricht.**

Paul SEIL

Dissertation scientifique : **Contribution à l'étude du Trématode Monogène *Discocotyle sagittatum*, Diesing.**

Discocotyle sagittatum est un branchioparasite des Salmonidés. Ce parasite est très rare; voilà pourquoi la systématique, l'anatomie et l'éthologie en étaient très peu connues jusqu'ici; les données sommaires fournies par différents auteurs étant contradictoires.

En 1957, *D. sag.* est apparu brusquement dans une série de nos cours d'eau. Vu la profusion du matériel, nous avons décidé d'entreprendre l'étude du parasite.

Le syndrome de la discocotylose est variable. Aux effets primaires causés par la fixation du ver, par la blessure des feuillets branchiaux et surtout par l'absorption massive de sang s'ajoutent des effets secondaires plus généralisés, affectant les organes internes. Les poissons parasités montrent les symp-

tomes caractéristiques de l'anémie pernicieuse. Ils meurent par asphyxie.

L'étude détaillée des appareils digestif, excréteur, nerveux et surtout des appareils génital et fixateur, très complexes, a donné des résultats importants qui nous ont mis en désaccord avec les données classiques sur les Polyopisthocotyliens Octocotyliens en général et les données sur le genre *Discocotyle* en particulier. Ces résultats exigent une révision de la notion systématique et spécifique de *Discocotyle saggittatum*.

Dissertation pédagogique : **Das Zeichnen im Biologieunterricht.**

La dissertation comprend deux parties : 1) une partie théorique montrant l'importance des croquis et des schémas dans le cours de biologie et insistant surtout sur la réalisation pratique de dessins simples et adéquats ; 2) la deuxième partie comporte une série de croquis et de schémas commentés et réalisés d'après les critères établis dans la première partie.

Camille STORCK

Dissertation littéraire : **Giono et l'Italie.**

Dès 1947 les critiques littéraires se mettent à parler d'un nouveau Giono, Jean II de Manosque, comme ils disent, et qui, selon eux, aurait changé radicalement sa manière d'écrire.

Ce nouveau Giono, dépouillé de son exubérance lyrique de jadis, nous a intéressé plus que l'ancien. En particulier, nous avons constaté qu'il cherche plutôt à raconter une histoire que de célébrer la nature. C'est ce qui apparut pour la première fois dans « Les Ames Fortes », et l'on se rappelle que la critique n'hésita pas à parler de Stendhal et de Balzac à propos de cette nouvelle manière de Giono. Or, ce second Giono se manifeste aussi dans la présentation de Machiavel, préface qui révèle une philosophie pessimiste et un ton ironique.

En cherchant les raisons profondes de cette transformation, nous sommes arrivés à nous demander si Giono, qui cultive une sobriété et une concision parfois très stendhaliennes, a trouvé un maître en Beyle. Mais comme la nouvelle manière de l'écrivain se manifeste surtout dans ce qu'il est convenu d'appeler ses « romans italiens », nous nous sommes intéressé à la question de savoir comment l'Italie est entrée dans l'œuvre récente de Giono et quels sont les rapports de cette œuvre avec ce pays.

Nous sommes d'avis que la découverte de l'Italie a accéléré l'éclosion du nouveau Giono. Partant des origines italiennes de l'écrivain, nous avons cherché à montrer son inspiration italienne. En cours de route nous avons fait voir que, tout comme Fabrice del Dongo est la cristallisation de toute une expérience italienne de Stendhal, Angelo Pardi peut servir à dégager certains traits du tempérament italien vu à travers Giono.

Enfin nous avons tâché d'expliquer la place que l'Italie occupe dans l'œuvre récente de Jean Giono.

Dissertation pédagogique : Über den erzieherischen Wert der Strafen in unserem Mittleren Unterricht.

Das Problem der Schulstrafen bleibt weiterhin aktuell. Unsere Arbeit setzt sich zum Ziel, die Strafen in unserem Mittleren Unterricht besonders in Hinsicht auf ihren erzieherischen Wert zu untersuchen.

Jacques THEIS

Dissertation scientifique : L'évolution du problème des particules étranges.

Un aperçu historique sur les découvertes de toutes les particules élémentaires connues montre comment, à partir de 1948, les particules « étranges » ont pris place parmi les particules dites « ordinaires » (photon, neutrino, électron, muon, pion, proton, neutron et antiparticules). Les principales propriétés des pions et des muons sont ensuite décrites, car ceux-ci jouent un rôle très important dans la production et la désintégration des particules étranges.

Suit une brève description des sources de particules étranges (rayonnement cosmique et accélérateurs), des principaux appareils de détection (chambres de Wilson, émulsions, chambres de Glaser) et des méthodes mathématiques pour exploiter les données expérimentales.

Les particules étranges découvertes de 1948 à 1954 peuvent être classées en deux catégories:

- 1) Les mésons lourds ou mésons K, possédant tous, aux erreurs expérimentales près, la même masse en repos (966 masses électroniques) et présentant des modes de désintégration très variés.
- 2) Les hypérons Λ , Σ , et Ξ , plus lourds que les nucléons.

Au début, l'existence de ces particules ne semblait aucunement justifiée, puisqu'après la découverte du pion en 1947, les physiciens pensaient presque unanimement que les forces nucléaires avaient perdu leur mystère et qu'il ne fallait plus s'attendre à des découvertes sensationnelles dans ce domaine.

Les propriétés très énigmatiques des nouvelles particules achevaient de rendre les physiciens perplexes, qui alors donnèrent à ces particules le nom de « strange particles ». A cause de leurs durées de vie éminemment longues (de 10^{-7} à 10^{-10} s), on les appelait « métastables ». Ensuite, l'étude théorique et expérimentale du spin et de la parité des particules étranges conduisit à la découverte sensationnelle de la violation du principe de la conservation de la parité dans les désintégrations spontanées, découverte due principalement à LEE et YANG.

Gell-Mann et Nishijima publièrent dès 1953 une nouvelle théorie qui assignait à chaque particule étrange un nouveau nombre quantique, appelé « strangeness ». Cette théorie s'est révélée comme un puissant instrument de coordination et de prévision. En effet, elle annonçait l'existence de deux particules (Σ et Ξ), effectivement découvertes en 1956 et 1958.

En extrapolant les idées de Gell-Mann, Pais et Piccioni développèrent en 1955 une théorie qui prévoyait le mélange des particules « pures » et K^0 et K^0 pour former les particules « mixtes » K^0_1 et K^0_2 . Cette théorie exigeait que l'absorption de K^0_2 par les noyaux fût suivie par la régénération de K^0_1 . L'expérience la confirma brillamment par la suite.

Quelques considérations sur l'évolution future de l'étude des particules élémentaires terminent l'ouvrage.

Dissertation pédagogique : **Über die Einführung der Atomphysik in den Lehrplan unserer Mittelschulen.**

Die schnell fortschreitende friedliche Ausnutzung der Atomenergie sowie die unerhört große Phasenverschiebung zwischen wissenschaftlichem Unterricht und wissenschaftlicher Forschung fordern die sofortige Einführung der Atomphysik in den Lehrplan unserer Mittelschulen.

Die zwei Hauptschwierigkeiten sind die verfügbare Zeit und die nötigen Lehrmittel. Sie könnten aber sofort schon auf mehrere Weisen überwunden werden, vorausgesetzt, daß alle dafür verantwortlichen Personen sich den neuen Verhältnissen anzupassen gewillt sind.

Für das neue Atomphysikprogramm werden u. a. die Brownsche Molekularbewegung, die Bestimmung der elektrischen Elementarladung und der Planckschen Wirkungskon-

stante, das Emissionsspektrum des Wasserstoffatoms und die Radioaktivität vorgeschlagen, und es wird gezeigt, wie dieses Programm in verschiedenen Richtungen ausgebaut werden kann.

Einige Betrachtungen über den Einfluß des Atomphysikstudiums auf die Erziehung beschließen die Dissertation.

Nico THEWES

Dissertation littéraire : **Paul Celan, der wirklichkeitswunde und Wirklichkeit suchende Lyriker.**

Das auffallendste Merkmal der Lyrik Celans, die Esoterik, ist der Ausgangspunkt, der es ermöglicht, zu den zentralen Gedanken seiner Weltanschauung vorzudringen. Ein Vergleich mit den Ahnherren der modernen Lyrik, Rimbaud und Mallarmé, und andern Manieristen läßt den durch Äußerungen Celans bestätigten Schluß zu, daß der Dichter in einem starken Mißverhältnis zum Dasein steht. Celan ist, nach seinen eigenen Worten, ein « wirklichkeitswunde und Wirklichkeit suchender » Mensch. In einigen wenigen Gedichten gestaltet er das menschliche Leid im öffentlichen und im persönlichen Leben. Deutlicher aber kreisen Celans Gedanken um das metaphysische Leiden des Menschen an der alles aufzehrenden Zeit, an seiner Isolierung innerhalb der andern Kreaturen und innerhalb der Gemeinschaft von seinesgleichen. Sogar in der Liebe bleibt ihm das Einssein mit dem Partner versagt.

Auf der Suche nach einer neuen Wirklichkeit, die sich dem Menschen nicht entzieht, vertraut sich Celan der Kraft des dichterischen Wortes an, das die reale Welt verwandeln und den Weg zum Gegenüber ebnen soll. Hierzu müssen die Erlebnisse des Dichters (wie Joh. Firges in seiner Arbeit über Celan gezeigt hat) zuerst ins Vergessen hinabsinken, um geläutert und verwandelt in die Dichtung eingehen zu können. Unter der Gestalt des dichterischen Wortes verliert dann das menschliche Leiden seinen Stachel, und die Erlebnisse werden der Zeitlichkeit enthoben. Beim Versuch, die Verbindung mit dem geliebten Gegenüber durch das Wort herzustellen, scheitert Celan jedoch. Auch stellt er der stummen, abweisenden Umwelt, die er sich zunächst nicht anzueignen vermag, durch den schöpferischen Dichtungsakt im Wort eine Antirealität entgegen. In seinem dritten Lyrikband vollzieht Celan jedoch eine überraschende Hinwendung zu den Dingen der Natur, mit de-

nen er sich im Schweigen eins weiß. Denn gerade die Sprache und das Bewußtsein sind es, die den Menschen daran hindern, zu seinesgleichen durchzudringen. Darin liegt die Tragik Celans, mit den Mitteln eben dieser Sprache versucht zu haben, sich das geliebte Gegenüber anzuverwandeln.

Dissertation pédagogique : **Les problèmes des élèves forains.**

Dans une lettre circulaire du 4 janvier 1963, le ministre de l'Éducation Nationale a attiré l'attention des directeurs des écoles du secondaire sur le problème éducatif et social des élèves forains. En effet, ces élèves, dont le pourcentage s'accroît d'année en année (36% en 1962-63), subissent l'influence de plusieurs milieux hétérogènes et ont, pour cette raison, des difficultés considérables pour tirer le maximum de profit de leurs études. — Issus généralement d'un milieu social mesquin et utilitaire (petits employés et fonctionnaires, ouvriers, artisans, cultivateurs), ils trouvent rarement chez eux les conditions matérielles favorables à leur travail intellectuel. En plus de l'anémie culturelle, les distractions faciles et le manque de compréhension de leur entourage immédiat risquent d'éteindre l'intérêt des élèves forains pour leurs études. On ne saurait y remédier que par un contact plus poussé entre l'école et la maison paternelle et par l'éducation des adultes. — Les voyages quotidiens des élèves forains se font sous des conditions souvent abominables: de longs trajets, des lignes compliquées et des véhicules inconfortables fatiguent les élèves outre mesure, et le contact répété avec des voyageurs de milieux non cultivés peut contribuer à déformer les opinions et la manière de penser des élèves forains. L'institution de véhicules directs, plus modernes, réservés aux élèves forains est absolument nécessaire. — Cependant, ce qui rend la situation des élèves forains particulièrement grave, ce sont les sollicitations dangereuses qui les attendent pendant les heures creuses dans la localité de l'établissement qu'ils fréquentent. La création d'une maison de jeunes et de foyers d'élèves, destinés à exercer un contrôle sur les occupations des élèves forains et à leur offrir des passe-temps utiles et agréables, est déjà envisagée. Des cantines scolaires rendront superflus les repas dans les restaurants, lesquels augmentent considérablement les tentations venant de distractions peu recommandables. Le problème des élèves forains, considéré dans son ensemble, perdrait cependant une bonne partie de sa gravité si, par l'information et l'éducation des parents, l'ambiance dans les familles des élèves forains était assainie.

Rolf THIEL

Dissertation littéraire : **Christian Hofman von Hofmanswaldau und Frankreich.**

Auf seiner großangelegten Kavaliertour macht Hofmanswaldau 1640 in Paris die Bekanntschaft eines bedeutsamen Gelehrtenkreises, der Académie Putéane, einer bedeutsamen Strömung der Préciosité. Es ist nicht die erste Berührung mit der französischen Literatur. Die Freundschaft mit Opitz hatte ihn für die Theorien der Pléiade zugänglich, seine eigene Übersetzung von Théophiles « Mort de Socrate » für den Zauber romanischer Verskünste empfänglich gemacht. Eine tiefere Verwandtschaft besteht zwischen Hofmanswaldaus und Gassendis Epikurismus. Konsequenter kreist seine Dichtung um ein Zentralmotiv : den wollüstigen Augenblick, von der Vergänglichkeit überschattet. Engere Berührungen zwischen Hofmanswaldau und Frankreich lassen sich an drei Punkten nachweisen : an der Gleichheit eines Motivs, einer poetischen Form, eines Gedichts.

Dissertation pédagogique : **Problèmes de formation culturelle dans notre enseignement secondaire.**

Pierre THILL

Dissertation scientifique : **L'Esthétique des objets utilitaires.**

Aujourd'hui que de nombreuses firmes mettent au marché des articles qui tapent l'œil par leur forme nouvelle, on se demande quelle est la valeur de l'aspect extérieur d'un objet utilitaire.

Naturellement, un tel objet doit être avant tout utile, aussi utile, aussi pratique que possible.

Faut-il ajouter la beauté à l'utilité ? Peut-être un objet utile est-il déjà beau dans sa construction même ? Mais sur quels critères se baser pour juger de la valeur esthétique d'un objet ? Quel est le sens de la décoration ? Quel est le rôle de la matière dans la forme d'un objet ? Autant de questions auxquelles la plupart d'entre nous ne trouvent jamais de réponse. Il serait donc indispensable d'initier les élèves des écoles secondaires à ces problèmes et de faire de l'enseignement du dessin essentiellement une éducation du bon goût afin que ceux qui occuperont des positions importantes sachent tenir tête à la publicité en appréciant à leur juste valeur esthétique les choses dont ils ont la responsabilité.

Mathias UNSEN

Dissertation littéraire : « **L'Annonce faite à Marie** », théâtre claudélien.

Choisir parmi l'abondante production claudélienne une œuvre déterminée pour en faire l'étude, cela revient, semble-t-il, à la détacher d'un ensemble qui possède une grande force de cohésion. Aussi l'étude que voici ne veut-elle pas arbitrairement isoler une pièce d'une production dramatique à laquelle une croissance pour ainsi dire organique a valu une continuité remarquable. Elle s'attache, au contraire, à montrer à quelles aspirations profondes et permanentes de l'âme « l'Annonce faite à Marie » doit sa naissance. Claudel y a travaillé pendant près de soixante années; de 1892 à 1948 l'œuvre n'a jamais cessé de subir des transformations profondes : nous lui connaissons au moins quatre remaniements importants. Ne soyons donc pas étonnés d'y trouver la part la meilleure et la plus secrète de l'âme du poète. De cette œuvre Paul Claudel a pu dire sur son lit de mort : « Si j'ai pu émouvoir ceux qui n'ont pas la foi en écrivant l'Annonce faite à Marie, je n'ai pas perdu mon temps. »

Mais ce que cette étude veut mettre en lumière, ce n'est pas tant le contenu théologique ou la valeur apologétique de l'œuvre; elle veut plutôt faire sentir la facture toute personnelle, « claudélienne », de l'œuvre, faire ressortir sa structure dramatique. On parle trop souvent de Claudel comme d'un philosophe, alors qu'il est essentiellement un poète et un dramaturge. C'est par l'analyse des « caractères » des personnages engagés dans des situations dramatiques essentielles que nous avons voulu montrer que « l'Annonce faite à Marie » est une grande tragédie chrétienne dont l'action poignante se résout en poésie, créant ainsi ce que René Lalou appelle « le surréalisme claudélien » et qui a « simplement pour objet la délectation du spectateur » (P. Claudel).

Dissertation pédagogique : **Beitrag zum Thema : Das Bildmaterial im Handbuch der Geschichte für die Unterstufe unserer Höheren Schulen** (Band I).

Wir leben in der Zivilisation des Bildes. Auch dem Kind tritt das Bild schon sehr früh in Zeitung und Buch, in Kino und Fernsehen entgegen. Durch das Bild wird das Kind mit der Welt und ihrer bunten Fülle von Schönheiten weitgehend vertraut gemacht; so erfährt es eine Bereicherung, die es freudig und begeistert durch reges Bildschauen vorantreiben will.

— Zwar kann eine übertriebene Gier nach Bildern der Eigenmacht des jugendlichen Denkens gefährlich entgegen wirken, doch wird bei fachgerechtem Vorgehen der Nutzen weitaus größer sein als etwaige Schäden.

Es gilt also, dieses moderne Bereicherungsmittel für die Bildung nutzbar zu machen ! In den kulturkundlichen Fächern, besonders im Geschichtsunterricht, trägt eine reiche und sorgfältige Illustration dazu bei, den Unterrichtsstoff, so wie er vom Lehrer oder durch den Buchtext dargeboten wird, zu veranschaulichen, ja dem Schüler ihn erst ganz zugänglich und verständlich zu machen. Wie anders als auf Grund einer guten Bildreproduktion sollte sich der Schüler eine klare Vorstellung machen von einer ihm bis dahin unbekanntem Wirklichkeit ? Wie sah eine Steinaxt aus ? wie eine ägyptische Sphinx ? wie ein griechischer Tempel ? wie eine römische Galeere ? Die Illustration wird wohl die beste Antwort darauf geben. Das Bild ist also nicht nur unterhaltend oder verzierend, sondern vermittelt direktes Wissen und stellt die Vorgänge in ihren stimmungsvollen, geschichtlichen Hintergrund.

Aus all diesen Gründen drängt sich die Bebilderung der Lehrbücher geradezu auf.

Léon WEYLAND

Dissertation littéraire : **Evelyn Waugh's Critical Study of English Wartime Society in his War Trilogy :**

Men at Arms,
Officers and Gentlemen,
Unconditional Surrender.

Evelyn Waugh, known by his prewar novels as a satirist of the brilliant upper-class society, protests in this trilogy against the senselessness, the waste and destruction of the Second World War. He ridicules the weaknesses of the English wartime society and judges modern values according to the moral standards of the old chivalrous code of behaviour. The three novels are a debunking of established war reputations built up in war memoirs. Waugh believes that the modern world's turning away from God is a tragic mistake bound to end in primitive barbarism, he does not cease to point out « a Catholic contrast to the secular futility of modern men ».

The satirist concentrates his study on the English army teeming with incapable, selfish and even mad parasites. Guy Crouchback, the Catholic gentleman-hero, fights on a lost post in this world of pettiness, protectionism and disorder.

Waugh's caricature of politicians and journalists is still less flattering. They lack any true humanitarian feelings of patriotism and honesty. Friendship and love have degenerated. Marriage has become a superficial business relationship. Modern people are incapable of rising above their selfishness; they grope their way in a great moral chaos where all traditional values have become meaningless. It is difficult to recognize the English Society which bravely and heroically resisted a huge and fanatic enemy in this gloomy caricature of a mean and vulgar people. But is satire ever fair?

Dissertation pédagogique : **Quelques considérations sur l'utilité de notre examen de passage.**

L'examen de passage est devenu à notre époque, où la plupart des élèves continuent leurs études jusqu'en I^{re}, une division artificielle de notre enseignement secondaire. Ce n'est qu'un moyen très imparfait et peu sûr de contrôler les connaissances de candidats nerveux et surmenés. Les résultats d'une année permettent mieux de juger les capacités des élèves. Aussi, la comparaison des bulletins et des résultats d'examen prouve clairement que maint élève, méritant d'échouer d'après ses résultats trimestriels, passe le cap de l'examen pour venir encombrer les classes supérieures.

Je crois qu'il serait opportun de remplacer cette épreuve par des tests moins onéreux mais qui renseignent plus exactement sur les facultés des élèves et permettraient ainsi de les guider et de les orienter d'après leurs capacités dans les études spécialisées des classes supérieures.

Robert WIERZ

Dissertation littéraire : **Motivik und Aufbau in Juvenals Weibersatire.**

Dissertation pédagogique : **Le cours de grammaire comparée dans les classes inférieures de nos Lycées.**

Georges WIRTGEN

Dissertation psychologique : **Die Entwicklung des Gewissens in Kindheit und Jugend.**

Diese Arbeit versucht, die Einflüsse zu untersuchen, die zur Weckung und Entwicklung des Gewissens während Kindheit und Jugend führen.

Dabei lassen sich hauptsächlich zwei wichtige Entwicklungsstadien herausarbeiten.

Bis zum 10. Lebensjahr etwa beruht das Gewissen des Kindes auf der Autorität der Eltern; es ist eine bloße Verinnerlichung der elterlichen Gebote und Verbote.

In einer zweiten Phase entwickelt sich durch den Umgang mit andern Kindern in der Spielgruppe ein persönliches autonomes Gewissen. Das Kind stellt jetzt fest, daß die Gewissensgebote nicht Geltung haben, weil sie von den Eltern stammen, sondern weil sie einen sozialen Zweck erfüllen, weil sie das Zusammenleben in der Gesellschaft ermöglichen.

Das persönliche, autonome Gewissen vermag jedoch das autoritative Gewissen nicht ganz zu verdrängen; dieses macht sich im Jugend- und Erwachsenenalter noch häufig bemerkbar, da es tief in der menschlichen Psyche verwurzelt ist.

Dissertation pédagogique : **Le problème des redoublants.**

Le travail cherche d'abord à déceler les différentes causes qui provoquent chaque année une hécatombe d'échecs.

Un deuxième chapitre analyse la situation spéciale des redoublants et cherche les moyens dont l'école dispose pour faire profiter ces élèves au maximum de l'enseignement.

Le dernier chapitre est consacré aux classes de redoublants. La comparaison des résultats de ces classes avec ceux des sections parallèles ne permet pas encore — les données étant trop restreintes — de se prononcer pour ou contre les classes de redoublants.

Margot WIRTGEN-THILGES

Dissertation littéraire : **Le sentiment religieux chez Horace.**

L'atmosphère de scepticisme et de tiédeur religieuse qu'Horace a trouvée à Rome laisse deviner qu'il serait difficile de faire du poète un homme spontanément attaché aux croyances traditionnelles de Rome.

Cette impression est confirmée par l'analyse de ses différents recueils de poèmes.

Les Epodes frappent par le peu de place qu'y tient le thème religieux, les Satires par leur attitude sceptique et ironique. Le ton change brusquement lorsqu'on passe aux Odes qui réservent une place importante à l'inspiration religieuse.

Comment faut-il juger ce changement d'attitude ? L'idée d'une conversion d'Horace telle qu'il la suggère lui-même dans

l'ode 34 du I^{er} livre est difficile à admettre, si l'on tient compte de l'esprit des œuvres ultérieures.

J'ai cherché à trouver d'autres explications aux nombreux vers « pieux » disséminés à travers les Odes. La plupart des invocations des divinités sont dues à un besoin du poète d'imiter des modèles littéraires, de donner un caractère plus poétique et moins abstrait à ses idées; elles ne sont nullement une preuve de la religiosité de leur auteur.

Mais il y a deux situations privilégiées où Horace semble animé d'un sentiment plus sincère et croire à quelque force supérieure : c'est quand il s'exalte pour la grandeur du poète et qu'il reste émerveillé devant l'extraordinaire destinée de Rome. Son admiration pour Rome et pour Auguste — peut-être plus qu'aucun autre sentiment — le sauve d'un athéisme radical et lui fait redécouvrir ces mêmes dieux qu'il a tendance à rejeter en tant que particulier.

Dissertation pédagogique : **Die Lateinabteilung in den Mädchenlyzeen.**

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen : einem historischen und einem experimentellen Teil.

Der historische Teil gibt eine Übersicht der verschiedenen Bestimmungen, die seit Gründung des Luxemburger Mädchenlyzeums die Auslese für die Lateinabteilung regelten.

Der experimentelle Teil faßt die Ergebnisse einer soziologischen und einer psychologischen Untersuchung zusammen, die in den Lateinklassen des Schuljahres 1961-62 durchgeführt wurde.

Jean-Pierre WOLFF

Dissertation littéraire : **La Mer et l'Homme de la Mer dans l'œuvre d'Henri Queffélec.**

La majeure partie de l'œuvre d'Henri Queffélec est consacrée à la mer et plus particulièrement à celle qui baigne sa province natale, la Bretagne. Nous nous sommes donc efforcé de voir comment cet écrivain voit ses compatriotes, entourés d'une mer qui façonne leur vie et leur mort.

D'abord le rude paysage breton, paysage de mer, d'îles, de falaises, dépouillé, autant que faire se pouvait, de la présence des hommes, apparaît sous son aspect primitif et formidable. Il s'impose aux hommes de façon inéluctable grâce à sa puissance farouche, mais franche.

Dans ce cadre inhumain prend place ensuite l'homme breton qui, au cours des siècles, est devenu l'homme de la mer. Δ

travers les principaux personnages des romans de Queffélec transparaissent les caractéristiques éternelles de la race des hommes de la mer : leur dureté à la peine et leur douceur ; leur misère et leur amour de la lutte ; leur sauvagerie et leur innocence ; leur attitude envers un océan à la fois cruel et généreux. Tous ces traits de caractère, l'homme de la mer les doit à l'élément dont il est entouré. Et de même que la mer façonne les individus, elle donne une force particulière également aux principes qui régissent la société des hommes de la mer. Le sens du groupe y est particulièrement développé et nous avons cherché à dégager comment à partir du groupe équipage, si particulier à ces hommes, les pêcheurs bretons de Queffélec cherchent désespérément à se rattacher, au-delà de toutes les unions nationales ou raciales, au groupe humanité, dans lequel ils voient la suprême justification de leur rude vie.

Dans cette société primitive, confrontée sans cesse à une nature déchaînée, indomptable et indomptée, le surnaturel, aussi bien païen que chrétien, joue un grand rôle. Queffélec montre surtout l'influence du christianisme quand il s'agit de définir l'attitude des hommes de la mer devant le problème de l'existence.

Les romans d'Henri Queffélec constituent dans la variété de leurs aspects une sorte de suite épique où réalisme et poésie se mêlent intimement pour donner vie à un tableau puissant et harmonieux.

Dissertation pédagogique : **Das Problem der Mittagsschüler an unseren höheren Lehranstalten. Erörterungen und einige praktische Vorschläge.**

Mit Hilfe eines Fragebogens haben wir versucht, die Probleme der Mittagsschüler genau kennenzulernen. Sie sind vor allem gesundheitlicher, erzieherischer, moralischer und finanzieller Natur. Einige Verbesserungsvorschläge zielen auf eine weitgehende Ausschaltung der durch die heutige Situation bedingten Nachteile und versuchen, den Hauptbedürfnissen der Mittagsschüler gerecht zu werden.

Milly WOLFF-WEGENER

Dissertation littéraire : **Das Problem der Macht und der Gerechtigkeit im Prosawerk Werner Bergengruens.**

Im Mittelpunkt der Bergengruenschen Dichtung steht der Mensch, ein äußerst realer Mensch, in all seiner Größe, aber auch in seiner Schwäche und sogar Verwerflichkeit.

Der Dichter dringt in die abgründigsten Tiefen der menschlichen Seele ein und zwingt sie, ihr wahres Wesen zu offenbaren. Zu diesem Zweck führt er seine Gestalten in sogenannte « Grenzsituationen ».

Der Mensch wird in schwierige, in extreme Lagen versetzt, damit er sich bewähre. Die Versuchung ist eines der Grundthemen Bergengruens, und das Leben bietet ihm dazu Stoff in Hülle und Fülle.

Aus dem Reichtum dieser Dichtung wurde ein einzelnes Problem herausgegriffen, dessen Lösung je nach der Richtung, in der sie erfolgt, bezeichnend ist für die sittliche Größe oder Schwäche des Menschen: das Problem der Macht.

Die Macht stellt in der menschlichen Existenz einen besonders kritischen Bereich dar, von dem immer wieder Lockungen und Versuchungen verschiedenster Art an den Menschen herantreten, an den Mächtigen wie an den Unmächtigen. Für beide ist die Macht eine Grenzsituation, in der jeder sich zwischen Gut und Böse klar entscheiden muß.

Die zahlreichen Fragen aber, die die Macht aufwirft, können einer zufriedenstellenden Beantwortung nur dann zugeführt werden, wenn man sie vom Standpunkt der Gerechtigkeit aus betrachtet. Daher die doppelte Problemstellung: Macht und Gerechtigkeit.

Die Macht als Problem in sich, das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Macht, zwischen Gerechtigkeit und Staatsräson, zwischen göttlicher und menschlicher Gerechtigkeit sind die Fragen, auf die die vorliegende Abhandlung eine Antwort zu geben versuchte, im Hinblick auf das Werk Werner Bergengruens.

Dissertation pédagogique : Le cours d'histoire dans les classes inférieures du Lycée de Jeunes Filles à Luxembourg.

Nous fondant sur les réponses données à un questionnaire que nous avons distribué aux élèves des VII^e, VI^e et V^e du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg, nous avons pu constater que l'histoire occupe une place peu populaire dans la hiérarchie des préférences des élèves.

Mais, par ailleurs, ces mêmes réponses nous ont prouvé que nous ne devons pas confondre impopularité de l'histoire en tant que branche de l'enseignement avec manque d'intérêt général pour tout ce qui concerne le passé, et que les raisons des élèves de ne pas aimer l'histoire se fondent plutôt sur des facteurs extérieurs à celle-ci (programmes, difficultés de mémoire, etc.).

Ainsi nous comprenons l'importance qui revient au côté technique de la présentation des faits historiques en classe, et la nécessité pour le professeur d'histoire de tenir compte, dans la mesure du possible, des facultés mentales et même des goûts de ses élèves.

Joseph ZIMMER

Dissertation historique : **Les Biens et Revenus du Monastère du Saint-Esprit à Luxembourg du 13^e au 15^e siècle.**

Ce monastère, qui fut fondé vers 1234, avait des biens fonciers et surtout des rentes en très grand nombre. Ces revenus se partageaient entre le couvent, les sœurs et la chapelle. Munies de nombreuses garanties, les religieuses réussirent à maintenir leurs richesses pendant les trois siècles; bien plus, elles les augmentaient sans cesse, grâce à des donations et des achats.

Dissertation pédagogique : **Hat in dieser Zeit der wirtschaftlichen und politischen Integrationsbestrebungen Europas das Studium der Nationalgeschichte für uns Luxemburger noch einen Sinn ?**

Da die europäische Integration kaum angebahnt ist, hat die Nationalgeschichte noch immer ihren Sinn. In Hinsicht der Integrationsbestrebungen Europas wäre es angebracht, wenn die Nationalgeschichte mit der Weltgeschichte enger verbunden werden könnte.

René ZIMMER

Dissertation littéraire : **Aspects de Julien GREEN.**

Pour ne pas traiter, dans l'œuvre de Julien Green, un sujet qui eût risqué de faire double emploi avec une dissertation déjà existante, nous avons voulu nous attacher à quelques aspects qui n'ont pas encore fait, jusqu'à ce jour, l'objet d'une étude tant soit peu systématique et détaillée. Discret en tout ce qu'il écrit et fait, Julien Green n'a jamais fourni d'aperçu cohérent sur son travail de création. Rassemblant et coordonnant les nombreuses indications notées au jour le jour dans les sept volumes du « Journal » parus jusqu'à présent, nous avons tâché de donner un aperçu précis et exact sur les méthodes de travail de l'auteur et les conditions dans lesquelles ses livres naissent, se développent et viennent à maturité. Une partie impor-

tante de notre travail est consacrée à l'étude des sources auxquelles s'est alimenté le génie de l'auteur, des influences qu'il a subies et de leurs incidences sur l'œuvre, avec celles de l'homme lui-même : Hérité et enfance; réalité de la vie et réalité personnelle; amitiés; lecture, peinture et musique. Enfin, nous avons essayé de dégager un aspect de l'œuvre romanesque et théâtrale de Green, qu'on passe généralement sous silence (l'auteur est le premier à le regretter): la tournure satirique, ironique et humoristique de l'esprit greenien.

Dissertation pédagogique : **Eine Betrachtung zum Französischunterricht in den beiden unteren Lateinklassen.**

Sind die zahlreichen Mißerfolge in der französischen Sprache in den beiden unteren Lateinklassen nicht teilweise auf das Konto des Lehrplans, des Stundenplans und der Handbücher zu buchen ? Unter diesen Gesichtspunkten haben wir die gegenwärtige, oft allzu scharfe Trennung zwischen Grammatik- und Lektüreunterricht beanstandet, die Handbücher im Lektüreunterricht einer kritischen Bewertung unterzogen und abschließend einige Vorschläge zu einer in verschiedenen Punkten anders aufgefaßten Gestaltung des Französischunterrichts in den beiden unteren Lateinklassen unterbreitet.

LA VIE DE L'ASSOCIATION

Statuts de l'Association des Professeurs

Article I^{er}. — L'association a pour but de maintenir l'union entre tous les membres du corps professoral, de travailler à la prospérité de l'enseignement moyen et de défendre les intérêts moraux et matériels du personnel des établissements d'enseignement moyen du Grand-Duché.

Toute discussion politique ou religieuse est exclue.

Article II. — Peuvent faire partie de l'association :

- 1^o les directeurs, les professeurs et les répétiteurs gradués ;
- 2^o les professeurs de spécialités ;
- 3^o les anciens professeurs ;
- 4^o les aspirants-professeurs attachés à un établissement d'enseignement secondaire.

Article III. — Pour entrer dans l'association, il suffit d'en faire la demande à un membre du comité.

Article IV. — Les membres de l'association paient une cotisation annuelle de 80,— francs.

Article V. — L'association est dirigée par un comité composé de sept membres, un par établissement. Ils seront désignés à la majorité absolue des membres de chaque établissement.

Les membres du comité sont élus pour deux ans.

Les membres sortants sont rééligibles.

Parmi ces sept membres un président, un secrétaire et un trésorier sont nommés chaque année par l'assemblée générale.

Article VI. — Le comité expédie les affaires courantes, convoque l'assemblée générale, en fixe l'ordre du jour, la préside et en dirige les débats.

Il se tient à la disposition des membres de l'association pour leur fournir des renseignements et pour faire des démarches dans leur intérêt.

Il se réunit au moins une fois par trimestre.

Article VII. — L'assemblée générale ordinaire se réunit une fois par an, le dernier jour des vacances de Pâques.

Le comité convoque une assemblée générale extraordinaire toutes les fois qu'il le juge nécessaire, ou que le quart au moins des membres de l'association le demandent.

Les convocations seront faites par le comité huit jours au moins avant la date de la réunion.

Article VIII. — Les membres qui voudraient discuter un sujet quelconque intéressant l'association, le feront connaître en temps utile à un des membres du comité.

Article IX. — Toute assemblée générale sera dirigée par le comité qui en a fixé l'ordre du jour.

Les décisions sont prises à la majorité des voix. En cas de parité des voix, la proposition soumise au vote est rejetée.

Article X. — Le comité rendra compte des affaires traitées depuis la dernière assemblée générale.

Le secrétaire rédigera le procès-verbal des délibérations, qui devra être approuvé par la prochaine assemblée générale.

Le trésorier dresse tous les ans un compte des recettes et des dépenses. Ce compte est examiné par le comité et soumis à l'approbation de l'assemblée générale ordinaire.

Article XI. — S'il le juge opportun, le comité peut faire trancher certaines questions par voie de referendum.

Dans ce cas, chaque délégué recueille les votes de ses commettants et les transmet au président, qui proclame le résultat final.

Article XII. — L'exclusion d'un membre de l'association ne peut être prononcée que par une assemblée générale.

Pour être admise, toute proposition y relative doit réunir les deux tiers des votes émis.

Article XIII. — La même majorité est requise pour tout changement des statuts.

Article XIV. — La dissolution de l'association doit être décidée en assemblée générale.

Elle n'est adoptée qu'à une majorité des quatre cinquièmes des votes émis.

La même assemblée statuera à la simple majorité des voix sur l'affectation de la fortune de l'association.

*

CHRONIQUE

Année 1959-1960

L'Assemblée générale s'est tenue le 26 avril 1960 dans la salle de fêtes de l'Athénée.

Le président rend compte de l'activité du comité. Parmi les questions pédagogiques, relevons la réforme de l'enseignement et le surpeuplement des classes. Le dernier « Journal des Professeurs », publié au mois de mai 1959 et consacré entièrement à la réforme, a trouvé des échos multiples et sympathiques. Pour ce qui est des classes surpeuplées, un succès a été obtenu en ce sens qu'à l'avenir les professeurs enseignant dans de telles classes profiteront d'un certain allègement dans leur tâche.

Deux importants problèmes corporatifs ont retenu l'attention du comité: le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement professionnel et la responsabilité civile des enseignants. Le projet de loi concernant l'enseignement professionnel contredit les intérêts légitimes des professeurs de l'enseignement secondaire. En effet, il prévoit que l'examen pratique des professeurs-docteurs pourra se faire dans les établissements d'enseignement professionnel et il présente une lacune en oubliant de mentionner dans la liste des enseignants les professeurs d'éducation artistique et les professeurs d'éducation physique. — Des contacts ont été établis avec les deux organisations des instituteurs de l'enseignement primaire afin de coordonner les efforts qui seront faits en vue d'une solution satisfaisante de la question de la responsabilité civile des membres de l'enseignement public. Des mémoires ont été envoyés à M. le Rapporteur de cette loi ainsi qu'à MM. les Ministres de la Justice et de l'Education Nationale.

Dans le domaine des revendications matérielles, il y a lieu de citer la revision des traitements, les traitements des professeurs-femmes, le relèvement des taux de rétribution de différents examens. Une commission gouvernementale a été instituée pour élaborer des propositions relatives à une augmentation des traitements de la fonction publique; par l'intermédiaire de l'Association des Universitaires au Service de l'Etat, notre Association prend une part active aux discussions qui devraient aboutir à un résultat concret au cours de l'année 1961. Quant aux traitements des professeurs-femmes, des efforts ont été faits en vue d'appuyer l'action de nos membres qui réclament les mêmes devoirs et les mêmes droits que leurs collègues masculins.

Le paiement tardif des leçons supplémentaires et des indemnités des professeurs-stagiaires a formé l'objet de protestations réitérées de la part du comité, malheureusement sans grand succès.

Le comité s'est composé des membres suivants :

- M. Henri THILL, président;
 - M. Albert NICKLAUS, secrétaire;
 - M. Marcel WERDEL, 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-FOEHR, 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.
- MM. Henri Thill, président, et Albert Nicklaus, secrétaire, étant démissionnaires, M. Ernest Bisdorff est élu président et M. Pierre Goedert est élu secrétaire.
- M. Marcel Werdel, trésorier et délégué du Lycée Classique de Diekirch, est remplacé par M. Marcel Krier.
- M. Tony Bourg, délégué du Lycée de Garçons de Luxembourg, est remplacé par M. Lucien Kieffer.
- M^{me} Marianne Geisen-Foehr, déléguée du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg, est remplacée par M^{me} Marie Wagoner.

Année 1960-1961

L'assemblée générale s'est tenue le 9 mai 1961 dans la salle de fêtes du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg.

La Réforme de l'Enseignement domine toujours parmi les questions pédagogiques. Au cours de l'année écoulée, le Ministre de l'Education Nationale en a soumis l'avant-projet au Président du Gouvernement. A la demande des Associations d'Enseignants de bien vouloir leur faire parvenir le texte, le Ministre de l'Education Nationale a répondu qu'il veut attendre que le Conseil des Ministres ait pu examiner l'avant-projet et en approuver les principes ainsi que les dispositions essentielles. Il nous faut donc patienter et espérer que le projet sera publié sous peu.

Au mois de novembre 1960, un Conseil Supérieur de l'Education Nationale a été créé; il se compose d'enseignants et de personnes intéressées à l'éducation (directeurs d'internats, médecins, mères de famille e. a.). Notre association y est représentée par son président. Le premier sujet d'étude du Conseil a été le problème du samedi après-midi libre, dont nous avons proposé l'introduction depuis longtemps déjà. En septembre 1960, nous avons organisé un référendum parmi nos membres; la très grande majorité (88%) appuient notre proposition. Leur avis est partagé par le Conseil Supérieur de l'Education Nationale qui, au début de cette année, a recommandé vivement de faire chômer les classes le samedi après-midi.

Les régents de classe ayant vu leur tâche s'accroître d'année en année par suite des entrevues plus fréquentes avec les parents d'élèves, des travaux de fin de trimestre dans les classes nombreuses et du nouveau système de promotion (le 1^{er} trimestre compte pour $\frac{1}{6}$, le 2^e $\frac{2}{6}$ et le 3^e $\frac{3}{6}$), nous avons prié le Ministre d'examiner la possibilité d'accorder aux régents soit une décharge, soit une indemnité. Il nous a assuré qu'il a l'intention de régler la question dans le cadre des conseils d'orientation prévus par le projet de réforme.

Une lettre adressée au Ministre de l'Education Nationale et dans laquelle nous protestons contre le taux d'imposition des indemnités d'examen et des leçons supplémentaires ainsi que contre les retards excessifs dans la liquidation de ces indemnités n'a pas encore eu de suite.

Le projet de loi par lequel, en matière de responsabilité civile, l'Etat se substitue aux enseignants, sera probablement soumis à la Chambre des Députés après la rentrée en automne. Le projet nous donne satisfaction dans la plupart des points soulevés par notre Association.

Pour ce qui est de la revision des traitements, nos intérêts ont été défendus par nos représentants à l'Association des Universitaires au service de l'Etat. Comme pour toutes les revisions de traitements il faut sans doute s'armer de patience.

Le comité s'est composé des membres suivants:

- M. Ernest BISSORFF, président;
- M. Pierre GOEDERT, secrétaire;
- M. Marcel KRIER, trésorier, délégué du Lycée Classique de Diekirch;
- M. Guillaume DAUBACH, délégué du Lycée Classique d'Echternach;

- M^{me} Marie van HULLE, déléguée du Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette;
- M. Lucien KIEFFER, délégué du Lycée de Garçons de Luxembourg;
- M. Lucien NEY, délégué du Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette;
- M. Alfred STRASSER, délégué de l'Athénée de Luxembourg;
- M^{lle} Marie WAGENER, déléguée du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg.
- M. Alfred Strasser, démissionnaire, est remplacé par M. Marcel Michels.

Année 1961-1962

L'avant-projet de loi portant revision des traitements des fonctionnaires de l'Etat avait prévu pour les professeurs un déclassement inacceptable. Afin de protester contre cette injustice, le comité avait convoqué une assemblée générale extraordinaire qui s'est tenue le 23 janvier 1962 au Lycée de Jeunes Filles à Luxembourg. Plus de 200 membres ont été unanimes à manifester leur indignation et se sont déclarés prêts à appuyer toutes les actions jugées nécessaires par le comité, renforcé de plusieurs spécialistes en matière de traitements.

L'assemblée générale ordinaire s'est tenue le 12 juillet 1962 au Lycée de Garçons à Luxembourg.

Deux projets importants ont déterminé notre activité pendant l'année passée: la réforme de l'enseignement et la revision des traitements.

Le texte de la réforme de l'enseignement a été déposé au Conseil d'Etat et doit être discuté sous peu par la Chambre des Députés. Comme le Conseil d'Etat a demandé l'avis des conférences des professeurs, le projet a été discuté dans les 7 établissements. Nous saluons certaines dispositions: création d'une école moyenne, gratuité de l'enseignement, allocation plus généreuse de bourses et de subsides. Mais nous protestons de toutes nos forces contre l'intention de réduire la scolarité secondaire de 7 années à 6, vu notre situation linguistique particulière et la complexité toujours croissante des matières à enseigner.

L'avant-projet de la revision des traitements des fonctionnaires de l'Etat prévoyait pour certaines fonctions une augmentation du traitement maximum de 25% alors que le professeur de l'enseignement secondaire aurait dû se contenter de

12%. Dans l'assemblée générale extraordinaire très mouvementée, nous nous sommes élevés contre cette injustice et avons adressé au gouvernement une résolution énergique ainsi qu'un mémoire de nos exigences. Le projet définitif nous a apporté la réparation de certains torts: notre minimum et notre maximum ont été augmentés. En même temps, nous avons été détachés de la fonction moyenne avec laquelle nous avions été classés dans l'avant-projet. Le projet de loi doit être voté par la Chambre des Députés au mois de novembre. Nous essayerons d'obtenir encore certains ajustements.

A côté de ces deux problèmes majeurs, d'autres questions ont retenu notre attention.

La 3^e après-midi libre, en faveur de laquelle nous avons longtemps plaidé, sera introduite l'année prochaine.

Une injustice qui n'a duré que trop longtemps vient d'être partiellement redressée. Jusqu'au début de cette année scolaire, une leçon supplémentaire valait seulement $\frac{2}{3}$ d'une leçon ordinaire. La situation anormale a été changée, une leçon supplémentaire vaut maintenant autant qu'une leçon ordinaire.

Puisque les fonctionnaires publics exigent d'une façon de plus en plus pressante la réduction de la durée de leur travail hebdomadaire de 44 à resp. 42 ou 40 heures, nous avons demandé une réduction correspondante de notre tâche.

Le comité s'est composé des mêmes membres que l'année précédente, à l'exception de M. Alfred Strasser qui a été remplacé par M. Marcel Michels.

M. Ernest Bisdorff, président, démissionnaire, est remplacé par M. Pierre Goedert.

M. Paul Schroeder est élu secrétaire.

M. Lucien Kieffer, délégué du Lycée de Garçons de Luxembourg, est remplacé par M. Jean-Pierre Oestreicher.

Année 1962-1963

L'assemblée générale a eu lieu le 11 juin 1963 au Lycée de Garçons de Luxembourg.

La réforme de l'enseignement et la revision des traitements nous ont encore occupés l'année passée.

Le texte de la réforme de l'enseignement doit être discuté prochainement à la Chambre des Députés. Nous avons protesté énergiquement contre l'intention de réduire la scolarité

secondaire de 7 années à 6; le Ministre semble vouloir tenir compte de nos objections.

Le projet de loi portant revision des traitements des fonctionnaires de l'Etat a été voté le 22 mai par la Chambre des Députés. Nous avons enfin obtenu satisfaction dans un point essentiel: le maximum du professeur-docteur se situe désormais à une biennale en-dessous de celui du conseiller à la Cour Supérieure de Justice, revendication pour laquelle nous avons combattu depuis 1934; ce maximum est maintenant atteint à l'âge de 47 ans contre 54 jusqu'à présent. Comme le minimum a été également relevé, la carrière de professeur se trouve sensiblement revalorisée.

Persuadés que le projet de loi relatif à la revision des traitements était d'une importance capitale pour l'avenir, nous y avons consacré nos principaux efforts: mémoires, démarches, entrevues avec les dirigeants des partis politiques. Nous avons préféré limiter nos autres activités au strict minimum pour éviter qu'on ne nous fit des concessions peu importantes, mais qui auraient pu porter préjudice à nos revendications en matière de traitements.

L'Union Nationale des Etudiants Luxembourgeois avait invité notre Association à plusieurs discussions sur la réforme de l'enseignement; nous y avons pris part de même qu'aux réunions du Conseil Supérieur de l'Education Nationale qui examinait le même problème.

Le comité s'est composé des membres suivants:

- M. Pierre GOEDERT, président;
- M. Paul SCHROEDER, secrétaire;
- M. Marcel KRIER, trésorier, délégué du Lycée Classique de Diekirch;
- M. Guillaume DAUBACH, délégué du Lycée Classique d'Echternach;
- M^{me} Marie van HULLE-BISDORFF, déléguée du Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette;
- M. Marcel MICHELS, délégué de l'Athénée de Luxembourg;
- M. Lucien NEY, délégué du Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette;
- M. Jean-Pierre OESTREICHER, délégué du Lycée de Garçons de Luxembourg;
- M^{me} Marie WAGENER, déléguée du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg.

M. Guillaume Daubach, délégué du Lycée Classique d'Echternach, démissionnaire, est remplacé par M. Jean Schon.

RELATIONS INTERNATIONALES

F.I.P.E.S.O. (Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel)

La F.I.P.E.S.O. groupe 227 000 membres appartenant aux 22 pays suivants: Allemagne Fédérale, Angleterre, Australie, Belgique, Danemark, Ecosse, Estonie (professeurs en exil), Finlande, France, Grèce, Islande, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Norvège, Panama, Pays-Bas, Suède, Suisse, Turquie, Yougoslavie. Elle se propose « de rechercher les moyens d'améliorer la situation matérielle et morale du personnel, de contribuer au progrès des études secondaires ». Par enseignement secondaire elle entend « tout enseignement qui dispense une culture désintéressée ou qui prépare soit à l'Université soit aux Instituts d'enseignement supérieur ».

En 1959, le Congrès de la FIPESO a tenu ses assises au Centre International d'Etudes Pédagogiques à Sèvres. Les représentants de notre Association étaient MM. Guillaume Daubach et Albert Nicklaus. Thème: « L'enseignement des sciences dans l'enseignement secondaire. » Comme certains pays hésitent toujours à introduire un nombre suffisant de leçons consacrées à l'étude des sciences, le congrès a voté à l'unanimité une résolution tendant à remédier à cet état de fait déplorable:

« Il est hautement souhaitable que dans tous les pays les enfants puissent recevoir dans les différentes sections des établissements du second degré une même formation générale qui leur donne, avec les éléments du savoir, les moyens de comprendre le monde où ils vivent et de s'adapter aux domaines de plus en plus vastes de la pensée et de l'action.

L'enseignement du second degré s'efforce, selon ses traditions et sa nature, de former des esprits, avant que n'interviennent les études supérieures spécialisées. Il a le devoir de se définir dans ses buts, ses méthodes et ses moyens en fonction d'un monde en évolution.

L'enseignement des sciences, par sa vertu éducative propre, favorise le développement de qualités intellectuelles et morales telles que le goût de l'observation, le sens du réel, la

valeur des approximations, la rigueur du jugement, l'adaptation du raisonnement à l'étude des phénomènes naturels.

Cette discipline est particulièrement adaptée à l'exercice de l'esprit critique. L'enseignement scientifique tend à donner à l'élève des habitudes d'esprit comme à enrichir ses connaissances. »

Le Congrès de 1960 eut lieu à Amsterdam du 28 au 30 juillet en présence de 76 professeurs venant de 16 pays. MM. Guillaume Daubach et Pierre Goedert représentèrent notre Association. Le sujet d'études portait « Les influences extra-scolaires dans l'enseignement secondaire ». Tout en reconnaissant à celles-ci une importance indéniable, les congressistes ont cru nécessaire de mettre les autorités et les professeurs en garde contre un abus des influences extra-scolaires. En effet, l'école doit veiller en premier lieu au travail proprement scolaire.

Comme M. le Ministre de l'Education Nationale a exprimé le désir de voir le texte de la résolution recevoir la diffusion qu'il mérite, nous le reproduisons ci-après :

Résolution

Les Influences extra-scolaires dans l'Enseignement Secondaire

1. Toutes les influences extra-scolaires que le monde moderne exerce sur la jeunesse jouent un très grand rôle dans le développement de la sensibilité, de l'intelligence et du caractère des élèves de l'enseignement secondaire. Alors qu'elles peuvent contribuer à l'enrichissement de la personnalité elles sont, dans de nombreux cas, un élément de passivité et de dispersion dont se ressent le travail scolaire.
2. Le but principal de l'enseignement secondaire est de favoriser chez les élèves le libre et complet épanouissement de leur personnalité, de les rendre conscients de l'héritage culturel qui demeure le fondement de notre civilisation, et de leur donner les connaissances fondamentales et essentielles qui les préparent à l'enseignement supérieur.
Toutes les activités extra et intra-scolaires devraient être subordonnées à ces fins .
3. L'enseignement secondaire ne peut se désintéresser des problèmes pédagogiques, culturels et sociaux que pose à notre temps le développement rapide des moyens d'information et des activités de jeunesse.

Il appartient aux professeurs, en collaboration avec les familles, d'aider les jeunes, à discerner la qualité de leurs loi-

sirs et de leurs divertissements, sans gêner leur liberté d'action et la spontanéité de leurs initiatives.

Les professeurs devraient être représentés dans toute commission, chargée de l'organisation des activités de jeunesse et de l'élaboration ou de l'examen de tous les programmes de cinéma, de radio et de télévision, tant généraux que scolaires. Il conviendrait de créer des commissions de ce genre dans les pays où elles n'existent pas encore.

4. Les autorités scolaires et les maîtres devraient s'attacher à faire comprendre aux familles la nécessité pour l'élève de trouver un milieu qui lui permette de travailler paisiblement, sans que son attention soit détournée de son objet par des influences extérieures.
5. Dans le cadre des établissements, les professeurs se doivent d'encourager, dans des limites raisonnables, le fonctionnement de clubs culturels, artistiques, sportifs, etc., qui contribuent au développement du goût, du sens social, de la compréhension internationale, de la responsabilité collective et individuelle, ainsi que de l'esprit d'équipe.

Il conviendrait également de favoriser la création de foyers ou de salles de lecture, réservés aux élèves, en dehors des heures normales de classe et d'étude.

6. Les professeurs de l'enseignement secondaire devraient veiller à ne pas surcharger le travail des élèves en donnant trop de devoirs à faire à la maison. En accord avec les familles, ils devraient s'attacher à combattre le surmenage scolaire qui compromet la santé des élèves et nuit à la qualité et au progrès de leurs études. Les parents, d'autre part, devraient éviter de surcharger leurs enfants de tâches domestiques.
7. Les célébrations de journées nationales et internationales dans le cadre de la vie scolaire, comme la participation des élèves à des manifestations de solidarité ou à des œuvres sociales, exercent sur eux une bonne influence. Ces activités et les entretiens auxquels elles donnent lieu en classe, constituent une vivante illustration des principes qui sont à la base de l'éducation morale, intellectuelle et civique. Le comportement des élèves, dans ces diverses circonstances, peut donner lieu à des observations psychologiques susceptibles d'aider le maître dans son activité éducative.

Toutefois ces manifestations doivent être limitées et ne pas empiéter trop largement sur le travail scolaire.

8. L'enseignement secondaire devrait être accessible à tous les élèves aptes à le recevoir, quel que soit le milieu géographique ou social auquel ils appartiennent. La gratuité des études secondaires et l'extension du système des bourses devraient permettre aux élèves d'être à l'abri des soucis d'ordre matériel, et par suite, dispensés de tout travail rémunéré en cours d'année scolaire.
9. L'organisation des loisirs des jeunes et le développement des activités extra-scolaires posent des problèmes de la plus haute importance qui nécessitent l'examen attentif et l'effort conjugué des éducateurs, des psychologues et des médecins. Il appartiendrait à des Institutions nationales ou internationales de créer l'organisme de recherches, chargé d'étudier ces problèmes sous leurs aspects pédagogiques, psychologiques, physiologiques et sociaux. Le caractère scientifique de ces études, l'exactitude et l'ampleur de leurs informations aideraient à une plus grande connaissance de ces problèmes et permettraient aux parents, aux maîtres et aux pouvoirs publics d'assurer pleinement leurs tâches éducatives.

Du 25 au 28 juillet 1961, 85 délégués et observateurs, parmi eux M^{lle} Gaby Thirifay et M. Pierre Goedert, ont examiné à Londres le problème de « L'orientation dans l'Enseignement Secondaire ». Au cours de trois longues séances de travail, ils ont discuté la question difficile et délicate dont dépend l'avenir de tant de jeunes gens. La résolution insiste sur la gravité du problème.

« Les besoins du monde moderne, les aptitudes et les aspirations des élèves, ayant entraîné la multiplication des types ou sections d'études secondaires, l'orientation requiert la plus grande attention. Au début des études secondaires, elle pourra se faire au cours d'un cycle, de nature et de durée variables, dans des classes à effectifs réduits.

Les programmes couvrant cette période devront être conçus de manière à permettre toute bifurcation utile. »

M. E. Homburger est arrivé au terme de son mandat présidentiel et est remplacé par M. H. Reinhardt, Suisse, jusqu'ici trésorier de la FIPESO. M. H. R. Faerber, Suisse, est élu trésorier.

Le 32^e congrès, qui commémorait également le 50^e anniversaire de la fondation de la FIPESO, s'est tenu à Stockholm du 26 au 28 juillet 1962, en présence de quelque 80 délégués et observateurs, originaires de 23 pays. MM. Florent Massard et

Pierre Goedert y prirent part comme délégués de notre Association. Sujet d'étude: « La formation des maîtres de l'enseignement secondaire ». Si nous pouvons constater avec satisfaction que la formation du professeur luxembourgeois correspond grosso modo à celle recommandée par le congrès, il y a un point de la résolution qui nous semble digne d'être relevé ; nous l'avons d'ailleurs signalé à l'attention de M. le Ministre de l'Education Nationale.

« Il est de la plus haute importance que des moyens soient mis à la disposition des maîtres en exercice pour perfectionner tant leur culture que leur compétence professionnelle.

Le perfectionnement des professeurs mérite de retenir l'attention de l'administration et des associations d'enseignants entre lesquelles devrait s'établir une étroite collaboration pour la mise au point d'un programme de travail judicieux.

Les membres du corps enseignant participant à des stages de perfectionnement doivent recevoir une indemnité couvrant tous leurs frais. Des bourses substantielles devraient être prévues pour les maîtres désireux de participer à des voyages d'études susceptibles de contribuer à l'enrichissement de leur enseignement.

Enfin, après un certain nombre d'années de service, les professeurs devraient pouvoir bénéficier de congés à plein traitement et de trimestres ou années sabbatiques. »

En 1963, le Congrès se réunit à Edimburg du 24 au 27 juillet en vue d'étudier le problème du recrutement des maîtres de l'enseignement secondaire. M^{me} Marie van Hulle, M^{lle} Marie Wagener et M. Victor Ewert représentèrent notre Association. Devant la pénurie de professeurs qui, dans maints pays, prend des proportions alarmantes, le congrès invite les gouvernements à devenir conscients de leurs responsabilités:

« Les traitements, les conditions de travail, les possibilités de promotion et les retraites doivent être assez attrayants pour assurer un recrutement suffisant.

Les maîtres doivent disposer d'auxiliaires tels que aides de laboratoires, personnel de secrétariat, en nombre suffisant pour être à même de se consacrer exclusivement à leur tâche essentielle.

Les établissements doivent être assez largement pourvus en ouvrages, en matériel, en auxiliaires audio-visuels et autres pour que les maîtres puissent s'acquitter de leur tâche avec le maximum d'efficacité. »

*

A la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes

Le 28 décembre 1961, le comité de la F. I. P. L. V. s'est réuni à Luxembourg, pour discuter les affaires courantes et surtout pour préparer le congrès de Vienne, qui devait avoir lieu dans la semaine de Pâques 1962. Plusieurs collègues luxembourgeois purent assister à cette réunion et prirent ainsi contact avec les membres étrangers du comité de la fédération. L'obligeance du Ministère de l'Education Nationale, du Service d'information de l'Etat et du conseil échevinal de la ville de Luxembourg nous permit de bien recevoir nos hôtes; il y eut en leur honneur un dîner présidé par M. le conseiller Edouard Probst.

A Vienne, durant le congrès, le comité se réunit encore à deux reprises, pour discuter le détail des affaires de la fédération, l'admission de nouveaux membres (Yougoslavie, Israël), les difficultés avec certains pays d'Amérique, les soucis financiers qui obligent d'élever la cotisation à 25 centimes suisses par membre et de regarder du côté de l'Unesco, auprès de laquelle la fédération a le statut consultatif B. M. Legrand, délégué de l'Unesco, explique que ce statut ne nous est pas très favorable et qu'il exclut une aide financière directe, mais permet la rétribution, par l'Unesco, de certains travaux dont elle charge la fédération. (Ainsi celle-ci a déjà fait une enquête sur l'enseignement des langues orientales en Occident, des langues occidentales en Orient, dans le cadre de la grande étude de l'Unesco sur les relations entre l'Orient et l'Occident.) L'argent serait surtout nécessaire pour la publication de *Contact*, dont le prochain numéro est envisagé pour la fin de 1962. Or il y a une sorte de cercle vicieux: Tant qu'on n'aura pas assez d'argent, *Contact* restera maigre et d'un intérêt restreint; et tant que *Contact* n'aura pas plus d'envergure, il n'obtiendra pas de gros subsides de l'Unesco. Certains biais subsistent; mais ils sont précaires; et *Contact*, paraissant trop rarement, suscitant trop peu d'intérêt chez les collaborateurs et les lecteurs, le reste également. Depuis longtemps, on cherche aussi à créer à Paris un centre de documentation pour l'enseignement des langues vivantes; le matériel afférent vient de trouver un abri dans les locaux du bureau pour l'enseignement du français dans le monde.

Le bureau de la F. I. P. L. V. est démissionnaire. En 1959, au congrès de Vérone, l'association néerlandaise avait gardé la présidence (M. von Willigen) et le secrétariat général (M. Franke), sous prétexte de garder une certaine continuité dans les affaires courantes, qui exigent en effet du travail et du dévouement, avec une certaine compétence et une routine qui ne vient qu'à la longue; à Vienne, on revint à la tradition de charger de ce pesant honneur les organisateurs du congrès, en faisant de M. Vian le président, de M. Bruneder le vice-président et de M. Stürzl le secrétaire général de la fédération. L'association autrichienne se chargea aussi, selon la tradition, de publier les actes du congrès, qu'elle avait organisé non sans de graves difficultés; rappelons seulement qu'au délai prévu environ 300 participants s'étaient inscrits, et qu'il y en eut finalement plus de 700, dans une ville qui abritait, entre autres, au même moment, le congrès des communes d'Europe.

Dansait-il, le congrès de Vienne? Pas tant que ça. Il y eut la visite traditionnelle de la ville, des réceptions pour les délégués officiels, à la mairie, au ministère, à plusieurs ambassades; il y eut une soirée à Grinzing, pour goûter le Heurigen, et une soirée à l'Opéra; tout au début le président avait pris contact avec les délégués dans sa maison, quelque part à la périphérie de Vienne, et tout à la fin, ceux qui pouvaient rester eurent la possibilité d'une excursion dans la Wachau. Ce n'est pas mal, — c'est même beaucoup, si l'on considère que le congrès ne durait que du 24 au 28 avril et que les journées étaient pleines à craquer de conférences et de discussions. Le sujet du congrès était: « L'enseignement des langues vivantes et les exigences de notre temps », sujet général à souhait, avec une journée consacrée aux matières et programmes, une autre aux méthodes, une troisième à la formation des maîtres et une quatrième aux contacts internationaux, chaque fois avec des conférences en séance plénière et des exposés suivis de discussions dans les groupes formés d'après la langue enseignée. Comme principal délégué luxembourgeois et membre du bureau de la fédération, j'eus l'honneur de présider une des séances plénières et de présenter, dans la série de conférences groupées sous le titre « contacts », un exposé sur les écoles internationales. La participation luxembourgeoise au congrès comprenait comme autre délégué officiel M. René Schaaf, et ensuite Messieurs Paul Weber, René Hallé, Marcel Schmit et Marcel Molitor.

Le Luxembourg garde toujours un « secrétaire adjoint » au bureau de la fédération. Le comité de notre association a

chargé entre temps notre sympathique collègue M. Tony Bourg de nous y représenter dans les années à venir. Qu'il me soit permis, au moment où je dépose mon mandat, de lui souhaiter bonne chance et d'ajouter ici quelques observations générales concernant la fédération.

Fondée juste avant la guerre, interrompue par celle-ci, ayant repris son activité avec plus d'élan dans les années de l'après-guerre, elle a l'ambition de grouper les associations nationales de tous les pays, sur le plan mondial, en une fédération aussi universelle que possible. Elle n'y réussit que difficilement, nous sommes encore plus ou moins entre Européens avec nos problèmes analogues. Si l'on arrivait à grouper tous les continents, il n'y aurait pas seulement les difficultés des déplacements le jour où les congrès auraient lieu à Ottawa, à Buenos Aires, au Cap, à Tokyo ou à Sydney, mais encore celle des problèmes trop différents d'un pays à l'autre (on l'a constaté durant un stage, fort intéressant du reste, organisé par l'Unesco à Ceylon) ; il y aurait aussi la difficulté de s'entendre là où les mots ne signifient pas et ne peuvent pas signifier les mêmes choses, parce que tout l'arrière-fond culturel est différent, et où donc toute tentative d'aller en profondeur se heurte à des incompréhensions radicales, faute de prémisses comparables, et sans qu'il s'agisse le moins du monde de supériorité ou d'infériorité des uns ou des autres ; on constate ces difficultés dans tous les organismes mondiaux ; et déjà dans notre fédération, les peuples germaniques et les peuples romans ont souvent du mal à s'entendre. On peut dire, si l'on ose détourner de leur sens les termes d'une sacro-sainte philosophie, que l'extension va au détriment de la compréhension et que plus on admet de nations dans une discussion, plus le niveau baisse forcément, car chacun sera obligé de faire des concessions, des explications, des simplifications puisque chacun constate que les notions fondamentales qu'il possède, des formes dans lesquelles il pense le monde, manquent à ses interlocuteurs. Même dans les discussions entre Européens, il y a de ces incompréhensions ; à Vienne, telle déléguée parlait de grammaire structurale et, donnant quelques exemples, croyait la chose comprise par tous les assistants. Or, certains ignoraient absolument de quoi il s'agit là. Pour les Anglo-Saxons, la notion est courante ; les Français la connaissent au niveau universitaire ; les Italiens l'ignorent et ne comprennent pas non plus les exemples cités par la conférencière ; une discussion se révèle impossible. Alors, je redoute la multiplication des langues et des peuples au sein de la fédération et je salue presque la lenteur des progrès, tout en reconnaissant que cela

nuit à l'universalité désirable, et, tout simplement et pratiquement, à une reconnaissance pleine et entière par l'Unesco.

Y a-t-il, à la fédération, des tiraillements nationaux? En principe, non; et l'on peut même dire qu'au sein du comité, l'entente est bonne; mais en pratique, derrière les coulisses, et dans les « couloirs », ce n'est pas toujours parfait. Et c'est naturel. Le nord et le sud s'opposent souvent. Ainsi les Néerlandais, secs et méthodiques et graves (sauf par moments où, à l'étonnement général, ils deviennent de tous les plus débridés), reprochent aux Italiens leur manque de sérieux, leur dilettantisme, leur absence de méthode ou de profondeur. Quand le congrès, en 1959, se tenait à Vérone, on leur reprochait même sous cape de nous recevoir trop bien, de trop écraser, sous l'aspect touristique, le côté scientifique des réunions. Mais après tout, un pays, une province ou une ville qui donne des subsides considérables pour une manifestation culturelle a la tendance naturelle d'en profiter pour une propagande qui, espérons-le, sera intelligente; des excursions feront connaître le pays, ses coutumes, ses trésors artistiques et mettront les professeurs de langues vivantes en un contact vivant avec les réalités des autres pays. Ainsi, à Vérone, la visite de la ville, l'excursion au lac de Garde et la visite de Vicence avec réception nocturne au château de Juliette, ou à Vienne, la visite de Schönbrunn, la soirée de Grinzing et plusieurs réceptions aux splendides palais occupés par les ambassades ou les ministères constituent des enrichissements moins accessibles aux touristes de passage — serons-nous assez chagrins pour nous en plaindre ou pour blâmer ceux qui nous les donnent? Cela nuit au sérieux? Serons-nous sérieux à tel point?

Mais le temps, on en manque toujours dans ces congrès où, dans un sujet d'une généralité effrayante, on fait tout entrer à la fois, parlant de matières et de méthodes et de maîtres et de contacts. Il y a forcément, d'une fois à l'autre, bien des redites. On est talonné par les horaires; il reste peu de temps pour les discussions, peu de temps pour les conclusions qu'on bâcle toujours un peu; les conférenciers les plus hardis accaparent du temps pour dire des choses qui leur tiennent à cœur; certains développent longuement des banalités; d'autres exposent, avec des détails infinis et des statistiques à l'appui, une question particulière à leur pays. Il y a parfois des raseurs qui vous vantent l'appareil qu'ils fabriquent ou le film qu'ils tournent ou le livre qu'ils écrivent. Les discussions s'en tiennent rarement au sujet, chacun aimant à placer le petit mot qu'il a tout prêt, et pour lequel il est venu le cas échéant. Ceux qui ont réellement quelque chose à dire, le disent géné-

ralement mieux dans un article ou dans un livre écrit à loisir et qu'on peut étudier à loisir; la hâte d'un congrès très chargé, où l'on arrive souvent à l'extrême limite de l'attention ne le permet guère; les matières, les points de vue, les impressions y passent comme dans un kaléidoscope.

Mais alors, finalement, n'y aurait-il pas d'intérêt à y aller? Si. Un très grand intérêt même. Car il y a tout de même ceux qui ont vraiment quelque chose à dire. Et surtout, il y a les contacts. C'est pour nous d'une importance vitale, plus encore que pour d'autres pays plus grands, plus capables de se suffire à eux-mêmes. Nous sommes partout un peu à part, un peu chez nous. Et nos collègues de l'étranger, nous avons là l'inestimable occasion de leur parler, de voir leurs méthodes et leurs expériences, de comprendre leurs problèmes, de les interroger. Souvent le hasard d'une excursion amène tout seul les contacts, dans une atmosphère plus détendue que celle des séances avec leur hâte et leur solennité. Et puis, il y a chaque fois des expositions de livres et de matériel didactique; on regarde ceci, on feuillette cela, rencontre encore tel collègue, échange un mot, un nom, une adresse; on sait désormais où s'adresser pour trouver tel renseignement dont on aura besoin; bref, les relations qui se nouent sont peut-être plus importantes que tout ce qui se débite dans les séances. Ce n'est pas qu'il ne m'ait été donné d'entendre d'admirables exposés, et qui dominaient un sujet de très haut; mais enfin cela n'arrive pas tous les jours; et il y a aussi les redites, les bafouillages, les vagues généralisations et les détails sans intérêt.

On nous réserve une place au sein du bureau; nous sommes très sensibles à cet honneur. Plus que d'autres, nous cultivons les langues; et nous l'avons fait plus tôt que d'autres. Nous les enseignons à un âge très jeune, ce qui paraissait longtemps une hérésie pédagogique; mais il y a actuellement une tendance, dans certaines écoles de l'étranger, d'enseigner les langues avant la puberté, pour éviter les funestes inhibitions de cet âge difficile. Chez nous, la tradition est déjà longue, et l'enseignement des langues très général. Lorsqu'on entend bon nombre de professeurs de divers pays parler la langue qu'ils enseignent, nous n'avons pas trop de motifs pour nous sentir inférieurs. Je ne parlerai pas des accents plus ou moins savoureux, ni des lapsus plus ou moins amusants; mais on entend bien du bafouillage parfois et jusqu'à des solécismes graves. Il n'y a qu'une chose qui m'a souvent tracassé, surtout lorsqu'on nous demandait des renseignements pour établir une bibliographie internationale: c'est le petit nombre de livres ou simplement d'articles sur l'enseignement des langues qui

paraissent chez nous. On discute partout sur les méthodes audio-visuelles, sur l'utilisation de la presse, de la radio, de la télévision et du film pour l'enseignement des langues, sur l'acquisition des mécanismes de base, sur le choix des textes d'actualité, sur les laboratoires de langues, sur les échanges d'élèves, de professeurs, de matériel et d'informations, enfin sur toutes sortes de méthodes plus ou moins nouvelles pour rendre l'enseignement plus vivant; solides et traditionalistes, nous continuons en gros le passé, ce qui est loin d'être toujours mauvais; mais enfin, on arrive à s'étonner du peu de discussions que ces questions suscitent chez nous. Dans ces domaines, les congrès ou les questionnaires internationaux nous humilient un peu, alors que nous ne sentons aucune infériorité ni dans le maniement des langues ni dans les connaissances littéraires et culturelles. Ajoutons que les grands pays ont leurs associations de professeurs de langues vivantes, qui ont leurs assemblées régulières où se discutent à la fois des questions corporatives et des questions professionnelles et scientifiques. J'ai pu assister à certaines réunions de l'association française à Sèvres et de l'association néerlandaise à Amsterdam; et je dois dire que, dans leur cadre restreint, le niveau scientifique des exposés et des discussions était généralement supérieur à celui des congrès internationaux trop vastes, trop talonnés par le temps, trop dispersés aussi pour les matières. J'ai parfois regretté qu'il n'y ait rien de pareil chez nous — et puis, en bon Luxembourgeois, je me suis quand même tenu à mon individualisme.

Vers le début de ce siècle, une revendication dominait les discussions sur les langues vivantes: l'égalité de droit avec les langues anciennes; d'où une atmosphère empoisonnée de jalousie, de haine, d'injustice réciproque. Cette querelle « des anciens et des modernes » semble s'être plus ou moins apaisée. Non qu'elle ait entièrement cessé. Mais on voit, parmi les professeurs de langues vivantes, de parfaits humanistes qui comprennent que les langues anciennes ont leur place à la base de notre civilisation et qu'ils ne sauraient sérieusement étudier ni enseigner une langue vivante sans remonter aux sources qui permettent de mieux la comprendre; les bases de nos langues, de nos littératures, de nos idées et de nos civilisations s'effondreraient en partie; tout se rétrécirait, s'appauvrirait, s'écroulerait sur de vastes aires. D'autre part, les humanistes classiques voient depuis longtemps la nécessité, dans le monde d'aujourd'hui, d'une sérieuse connaissance des langues vivantes, ne fût-ce que dans l'intérêt de leurs propres disciplines. Cela n'empêche pas que, sous des formes différentes et avec une

intensité variable d'un pays à l'autre, cette vieille querelle ne survit encore; mais elle a perdu de son venin et l'on ne risque plus de se faire lapider en osant rompre une lance pour l'humanisme classique chez les professeurs de langues vivantes. Enfin, ce qui paraît encourageant, la valeur culturelle des langues semble généralement reconnue et sous ses deux aspects: formation de l'individu et connaissance de la civilisation étrangère. Le temps où l'utilité pratique dominait tout paraît révolu; on n'élève plus guère des perroquets.

Ernest LUDOVICY



Liste des membres

(janvier 1964)

Abréviations : I. P. = Institut Pédagogique
L. c. = Lycée classique
L. F. = Lycée de Jeunes Filles
L. G. = Lycée de Garçons

1. Altman François, professeur honoraire, L. G., Luxembourg.
2. Alzinger Gustave, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
3. M^{lle} Anter Lony, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
4. Arend Alphonse, conseiller pédagogique, Luxembourg.
5. Assa Jean-Pierre, professeur honoraire, L. c., Diekirch.
6. M^{me} Audry-Musman Andrée, professeur, L. F., Luxembourg.
7. M^{lle} Baldauff Caroline, professeur, L. F., Luxembourg.
8. Bartz Armand, professeur, L. G., Luxembourg.
9. M^{me} Bartz-Penning Françoise, professeur à l'Ecole Européenne, Luxembourg.
10. Bast Philippe, professeur, L. c., Echternach.
11. Beck Eugène, professeur honoraire, L. G., Luxembourg.
12. M^{me} Beck-Mathékovitsch Fanny, professeur, L. F., Luxembourg.
13. Becker Pierre, professeur, L. c., Echternach.
14. M^{lle} Beffort Anne, professeur honoraire, L. F., Luxembourg.
15. Belche Aloyse, répétiteur, L. G., Luxembourg.
16. Belche Roger, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
17. M^{lle} Beljon Georgette, professeur, L. F., Luxembourg.
18. Berens Joseph, professeur, L. c., Echternach.
19. M^{lle} Berg Hélène, professeur honoraire, L. F., Luxembourg.
20. Berger René, professeur d'éducation physique, L. G., Luxembourg.
21. Bertemes Henri, professeur honoraire, I. P., Luxembourg.
22. Bertemes Louis, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
23. Biermann Pierre, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
24. Biltgen Roger, professeur-stagiaire, L. c., Diekirch.
25. Bisdorff Ernest, professeur, Athénée, Luxembourg.
26. Bisdorff Joseph, directeur de l'Ecole Européenne, Karlsruhe.
27. Bisdorff Paul, professeur, L. G., Luxembourg.
28. Blaise Théophile, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
29. Bodé Amand, directeur honoraire, L. c., Diekirch.
30. Boesen Mathias, professeur, L. F., Luxembourg.
31. Boever Armand, professeur, L. G., Luxembourg.
32. Bollendorff Léon, professeur, Athénée, Luxembourg.
33. Bour Arthur, professeur, L. G., Luxembourg.
34. Bourg Antoine, professeur, L. G., Luxembourg.
35. Brachmond Roger, professeur, L. c., Diekirch.
36. M^{me} Bruch-Feyereisen Georgette, professeur, L. F., Luxembourg.
37. Calmes Pierre, professeur, L. G., Luxembourg.
38. Campill Jean-Pierre, professeur, L. c., Echternach.
39. M^{lle} Clemen Anne, professeur, L. F., Luxembourg.
40. Colling Paul, professeur, L. c., Diekirch.
41. Conter Claude, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
42. Dahm Jean, professeur, L. G., Luxembourg.
43. Daubach Guillaume, professeur, L. c., Echternach.
44. Decker Albert, professeur, Athénée, Luxembourg.
45. Delfeld Albert, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
46. Delleré Michel, professeur honoraire, L. c., Echternach.

47. Dennewald Emile, aspirant-professeur, L. c., Diekirch.
48. M^{me} Dennewald-Pescatore Marguerite, professeur, L. F., Luxembourg.
49. Dieschbourg Robert, professeur, L. G., Luxembourg.
50. Doemer Léon, aspirant-professeur, L. G., Luxembourg.
51. Droessart Pierre, professeur de dessin, L. G., Esch-sur-Alzette.
52. Dupont Hippolyte, professeur honoraire, L. c., Echternach.
53. Elcheroth Pierre, professeur, Athénée, Luxembourg.
54. Els Jean, professeur, L. G., Luxembourg.
55. Elsen Richard, professeur, Athénée, Luxembourg.
56. M^{lle} Emering Simone, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
57. Engel Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
58. Engel Robert, professeur, Athénée, Luxembourg.
59. Engel Roger, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
60. Erpelding Jean-Pierre, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
61. M^{lle} Ewen Marguerite, professeur, L. F., Luxembourg.
62. Ewert Victor, professeur, L. G., Luxembourg.
63. Faber Armand, professeur, L. G., Luxembourg.
64. Faber Gustave, directeur honoraire, L. G., Luxembourg.
65. Fayot Bernard, aspirant-professeur, Athénée, Luxembourg.
66. Flies Joseph, professeur de religion, L. F., Esch-sur-Alzette.
67. Foehr Pierre, professeur, L. c., Echternach.
68. Folmer Henri, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
69. M^{me} Frieden-Kinnen Madeleine, ancien professeur, L. F., Luxembourg.
70. Frisch René, professeur de dessin, L. c., Echternach.
71. Galles Adolphe, professeur, L. G., Luxembourg.
72. Geisen Emile, professeur, L. G., Luxembourg.
73. M^{me} Geisen-Foehr Marianne, professeur, L. F., Luxembourg.
74. Gérard Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
75. M^{lle} Gérard Otilie, professeur, L. F., Luxembourg.
76. Gillen Nicolas-Joseph, professeur honoraire, L. G., Luxembourg.
77. M^{lle} Girres Marthe, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
78. Giver Guillaume, professeur, L. G., Luxembourg.
79. Gloden Albert, professeur, Athénée, Luxembourg.
80. Goedert Albert, directeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
81. Goedert Georges, répétiteur, Athénée, Luxembourg.
82. Goedert Joseph, directeur de la Bibliothèque Nationale, Luxembourg.
83. Goedert Nicolas, aspirant-professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
84. Goedert Pierre, professeur, Athénée, Luxembourg.
85. Goergen Mathias, professeur honoraire, L. c., Diekirch.
86. M^{me} Goergen-Jacoby Aline, professeur honoraire, L. F., Esch-sur-Alzette.
87. M^{me} Goldmann-Weydert Marie, ancien professeur, Luxembourg.
88. Greiveldinger Jean, professeur de dessin, Athénée, Luxembourg.
89. Groben Joseph, professeur, L. G., Luxembourg.
90. Gros Gaston, maître de chant, L. G., Esch-sur-Alzette.
91. Grosbüsch Alex, professeur, L. c., Diekirch.
92. Haagen Antoine, professeur de dessin, L. G., Luxembourg.
93. Hallé Joseph, professeur, L. c., Echternach.
94. Hallé René, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
95. Hannes Alexis, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
96. M^{me} Hannes-Lamesch Marcelle, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
97. Hansen Guy, professeur, L. c., Diekirch.
98. Harpes Jean-Paul, professeur, Athénée, Luxembourg.
99. Heinen Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.

100. Heinen Nicolas, professeur, L. G., Luxembourg.
101. Heinen Pierre, professeur, L. G., Luxembourg.
102. Helbach Paul, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
103. M^{lle} Hemes Germaine, professeur, L. F., Luxembourg.
104. M^{lle} Hencks Miny, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
105. Henkes Paul, directeur honoraire, I. P., Luxembourg.
106. M^{lle} Hentges Jacqueline, professeur de dessin, L. F., Esch-sur-Alzette.
107. Hentges Pierre, professeur d'éducation physique, L. G., Luxembourg.
108. Hermes Bernard, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
109. Hess Joseph, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
110. M^{lle} Hetto Monique, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
111. Heuertz Marcel, conservateur du Musée d'histoire naturelle, Luxembourg.
112. Heyart Hugues, professeur, L. G., Luxembourg.
113. Hild Nicolas, professeur, L. G., Luxembourg.
114. Hirsch Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.
115. Hirtziger René, professeur d'éducation physique, L. G., Luxembourg.
116. Hoffmann Emile, professeur, L. G., Luxembourg.
117. Hoffmann Fernand, professeur, L. G., Luxembourg.
118. Hoffmann Jacques, professeur de religion, L. G., Luxembourg.
119. Hoffmann Joseph, professeur, L. G., Luxembourg.
120. Hoffmann Léopold, professeur, Athénée, Luxembourg.
121. Hoffmann Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
122. Hoffmann Pierre-Edmond, professeur de dessin, I. P., Luxembourg.
123. Hoffmann René, professeur, L. G., Luxembourg.
124. Hollenfeltz Raymond, aspirant-professeur, L. c., Diekirch.
125. M^{me} Holsinger-Klepper Suzanne, professeur, L. F., Luxembourg.
126. Holtz Ferdinand, professeur de religion, L. G., Luxembourg.
127. Holzem Eugène, répétiteur, L. c., Echternach.
128. Hübsch René, aspirant-professeur, L. c., Diekirch.
129. Hülsemann Félix, professeur de dessin, L. G., Luxembourg.
130. M^{me} van Hulle-Bisdorff Marie, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
131. Hurt Jean-Paul, répétiteur, L. G., Luxembourg.
132. Jacoby Aloyse, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
133. Jones Guy, professeur, Athénée, Luxembourg.
134. M^{me} Jones-Faber Henriette, professeur e. r., Luxembourg.
135. Jost Paul, professeur, L. c., Diekirch.
136. Junker Jean, professeur, L. c., Echternach.
137. Kapp Théodore, directeur honoraire, L. F., Esch-sur-Alzette.
138. Karier Fernand, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
139. Kauthen Pierre, professeur, L. c., Echternach.
140. Kelsen Ray, professeur, Athénée, Luxembourg.
141. Ketter Nicolas, professeur, L. G., Luxembourg.
142. Keup Norbert, professeur, L. G., Luxembourg.
143. Kieffer Camille, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
144. M^{lle} Kieffer Louise, professeur, L. F., Luxembourg.
145. Kieffer Lucien, professeur, L. G., Luxembourg.
146. Kieffer Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
147. Kieffer Pierre, aspirant-professeur, L. G., Esch-sur-Alzette .
148. Kieffer Robert, directeur honoraire, L. F., Luxembourg.
149. M^{lle} Kieffer Rosemarie, professeur, L. F., Luxembourg.
150. Kiesel Georges, professeur de religion, L. c., Echternach.
151. Kill Pierre, professeur, L. c., Echternach.
152. M^{lle} Klaess Stéphanie, professeur, L. F., Luxembourg.

153. Klecker Nicolas, professeur, L. G., Luxembourg
154. Klopp René, répétiteur, L. c., Diekirch.
155. M^m Klosen-Bauer Fernande, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
156. M^{ll} Knaff Ginette, aspirante-professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
157. Kneip Norbert, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
158. Koch Henri, directeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
159. Koemptgen Nicolas, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
160. Krack Bernard, professeur, L. c., Diekirch.
161. Kugener Jules, aspirant-professeur, Athénée, Luxembourg.
162. Krier Alphonse, professeur, L. G., Luxembourg.
163. M^{ll} Krier Léonie, professeur, L. F., Luxembourg.
164. Krier Marcel, professeur, L. c., Diekirch.
165. Kuffer Nicolas, président honoraire de la Caisse de Pension des Employés Privés, ancien professeur, Luxembourg.
166. Kugener Albert, professeur, Athénée, Luxembourg.
167. Kugener Henri, professeur, Athénée, Luxembourg.
168. Lacaf Joseph, professeur honoraire, L. c., Diekirch.
169. Lahr Eugène, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
170. Lahr Marcel, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
171. Lamesch Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
172. Lanners Claude, professeur, L. c., Diekirch.
173. Lauer Edouard, professeur, L. G., Luxembourg.
174. Lech Pierre, professeur, L. c., Echternach.
175. Lecuit André, aspirant-professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
176. Leimbach Paul, professeur, L. G., Luxembourg.
177. Lentz Joseph, professeur, L. c., Echternach.
178. Leytem Eugène, professeur, L. c., Diekirch.
179. Linster Eugène, professeur, L. G., Luxembourg.
180. Linster Guy, professeur, L. c., Diekirch.
181. Linster Roger, professeur, Athénée, Luxembourg.
182. M^{ll} Loenertz Jeanne, professeur, L. F., Luxembourg.
183. Loos Joseph, professeur, L. G., Luxembourg.
184. Ludovicy Ernest, professeur, Athénée, Luxembourg.
185. Lux Edmond, professeur de dessin, L. c., Diekirch.
186. Maertz Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.
187. Majerus Conrad, professeur, L. c., Echternach.
188. Majerus François, répétiteur, L. G., Luxembourg.
189. Majerus Joseph, professeur, L. G., Luxembourg.
190. Majerus Nicolas, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
191. Mannon Théodore, professeur, L. G., Luxembourg.
192. Margue Nicolas, conseiller d'Etat, ancien ministre, ancien professeur, Luxembourg.
193. Margue Paul, professeur, Athénée, Luxembourg.
194. Massard Florent, professeur, L. c., Echternach.
195. Maul Gustave, professeur, Athénée, Luxembourg.
196. Medernach Paul, professeur, L. G., Luxembourg.
197. Medinger Victor, professeur, L. G., Luxembourg.
198. Meintz Carlo, professeur-attaché au Ministère de l'Education Nationale, Luxembourg.
199. Meisch Jean-Pierre, professeur d'éducation physique, Athénée, Luxembourg.
200. Meisch Raymond, aspirant-professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
201. Merten Joseph, directeur honoraire, L. c., Diekirch.
202. M^{ll} Metzler Marie, professeur honoraire, L. F., Esch-sur-Alzette.
203. Meyers Alphonse, professeur, L. G., Luxembourg.
204. Meyers Joseph, directeur des Musées de l'Etat, ancien professeur, Luxembourg.

205. Meyers-Cogniou Joseph, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
206. Michaux Armand, aspirant-professeur, L. c., Diekirch.
207. M^{me} Michaux-Neys Paulette, répétitrice, L. c., Diekirch.
208. Michels Camille, professeur, L. G., Luxembourg.
209. Michels Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
210. Molitor Ben, directeur, L. c., Diekirch.
211. Molitor Edouard, professeur, L. G., Luxembourg.
212. Molitor Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.
213. Molitor Marcel, professeur, L. G., Luxembourg.
214. M^{lle} Molitor Marie-Jeanne, aspirante-professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
215. Mootz Jean, professeur, L. c., Diekirch.
216. Mousel Paul, professeur, L. c., Diekirch.
217. Muller Fernand, aspirant-professeur, L. c., Echternach.
218. Muller Georges, professeur, L. G., Luxembourg.
219. Muller Jean, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
220. Muller Joseph, professeur honoraire, L. c., Diekirch.
221. Muller Léon, professeur, L. G., Luxembourg.
222. Muller Pierre, professeur honoraire, L. F., Luxembourg.
223. M^{me} Muller-Gales Edith, professeur, L. F., Luxembourg.
224. Neiers Roger, professeur, Athénée, Luxembourg.
225. Ney Lucien, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
226. Neyen Guy, aspirant-professeur, Athénée, Luxembourg.
227. Nicklaus Albert, professeur, Athénée, Luxembourg.
228. Nimax Arnould, professeur, Athénée, Luxembourg.
229. Nimax Ernest, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
230. M^{me} Nitschké-Hansen Simone, professeur, L. F., Luxembourg.
231. Noesen Léon, professeur, Athénée, Luxembourg.
232. Nothumb Albert, inspecteur principal de l'Enseignement primaire, ancien professeur, Luxembourg.
233. Obertin Marcel, aspirant-professeur, Athénée, Luxembourg.
234. Oestreicher Aloyse, professeur, L. F., Luxembourg.
235. Oestreicher Jean-Pierre, professeur, L. G., Luxembourg.
236. Olinger Paul, professeur, Athénée, Luxembourg.
237. M^{me} Olinger-Bouchet Irène, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
238. Oster Auguste, professeur honoraire, L. F., Luxembourg.
239. Oster Edouard, directeur honoraire, L. F., Luxembourg.
240. Palgen Georges, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
241. M^{lle} Palgen Hélène, directrice, L. F., Luxembourg.
242. Peters John, membre de cabinet à la C. E. E., Bruxelles.
243. Petesch Arnould, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
244. M^{me} Petesch-Jungblut Marianne, professeur, L. F., Esch-s-Alzette.
245. Petit Joseph, conseiller de Gouvernement, ancien professeur, Luxembourg.
246. Petit Nicolas-Robert, professeur honoraire, L. G., Luxembourg.
247. M^{me} Petit-Biever Marguerite, professeur honoraire, L. F., Luxembourg.
248. Pier Emile, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
249. Pier Jean-Paul, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
250. Pierre Ronald, aspirant-professeur, L. c., Diekirch.
251. Pierret Edouard, professeur honoraire, I. P., Luxembourg.
252. Poeker Joseph, professeur, Athénée, Luxembourg.
253. Polfer Camille, professeur d'éducation physique, L. G., Luxembourg.
254. Polfer Marcel, aspirant-professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
255. M^{me} Prim-Welter Marthe, professeur, L. F., Luxembourg.

256. Probst Edouard, conseiller de Gouvernement, ancien professeur, Luxembourg.
257. Prussen Jules, professeur, Athénée, Luxembourg.
258. Putz Jean, professeur, L. G., Luxembourg.
259. Quaring Emile, maître de chant, L. G., Luxembourg.
260. Rasqué Fritz, curé de Notre-Dame, ancien professeur, Luxembourg.
261. Rasquin Fernand, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
262. Reckel Paul, professeur, L. G., Luxembourg.
263. M^{me} Reckinger-Wallenborn Anne, professeur, L. F., Luxembourg.
264. Reding François, professeur de religion, Athénée, Luxembourg.
265. Reichling Léopold, professeur, L. G., Luxembourg.
266. Reimen Bernard, professeur honoraire, L. c., Echternach.
267. Reinert Henri, professeur de sciences commerciales, L. G., Luxembourg.
268. M^{me} Reuland Setty, professeur, L. F., Luxembourg.
269. Reuter Edmond, professeur, L. G., Luxembourg.
270. M^{me} Reuter-Schiltz, aspirante-professeur, L. F., Luxembourg.
271. Rippering François, professeur honoraire, I. P., Luxembourg.
272. Richer Albert, aspirant-professeur, L. G., Luxembourg.
273. M^{me} Rischard Jeanny, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
274. Rodenbour Camille, maître de chant, L. G., Luxembourg.
275. Rosenstiel Paul, professeur, L. G., Luxembourg.
276. Schaack François, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
277. Schaack Raymond, répétiteur, L. G., Esch-sur-Alzette.
278. Schaaf René, directeur Ecole Du Pont de Nemours, Luxembourg.
279. Schaber Gaston, directeur I. P., Luxembourg.
280. Schaeffer Nicolas, professeur, L. F., Luxembourg.
281. Schalbar Edouard, professeur, L. c., Diekirch.
282. Schandel Léon, professeur, L. c., Echternach.
283. Schanen Carlo, répétiteur, L. c., Diekirch.
284. Schartz Arthur, professeur, L. c., Diekirch.
285. Schauls Jean-Pierre, professeur honoraire, L. c., Diekirch.
286. Schaus Emile, Ministre de l'Education Nationale, ancien professeur, Luxembourg.
287. Scheifer Pierre, professeur, L. c., Diekirch.
288. Scheuer André, aspirant-professeur, L. c., Echternach.
289. M^{me} Scheuer Elise, professeur, L. F., Luxembourg.
290. Scheuer Jean-Paul, aspirant-professeur, L. c., Echternach.
291. Schiltz Marcel, professeur, Athénée, Luxembourg.
292. Schleimer Paul, directeur de l'Ecole professionnelle de l'Etat, Esch-sur-Alzette.
293. Schlim Eugène, professeur honoraire, L. c., Diekirch.
294. Schlim Roger, professeur, L. G., Luxembourg.
295. Schmit Marcel, professeur, L. G., Luxembourg.
296. Schmit Michel, conseiller de Gouvernement adjoint, Luxembourg.
297. Schmit Paul, répétiteur, L. G., Luxembourg.
298. Schmit Pierre, aspirant-professeur, L. c., Diekirch.
299. Schmit Robert, professeur de dessin, L. c., Diekirch.
300. Scholer Othon, professeur, L. c., Diekirch.
301. Schon Jean, professeur, L. c., Echternach.
302. Schroeder Emile, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
303. Schroeder Norbert, professeur, Athénée, Luxembourg.
304. Schroeder Paul, professeur, Athénée, Luxembourg.
305. Schroeder Théodore, professeur, L. G., Luxembourg.
306. M^{me} Schroeder-Hartmann Marie-Thérèse, professeur, L. F., Luxembourg.

307. M^m Schroeder-Leydenbach Malou, professeur, L. F., Luxembourg.
308. M^m Schumacher-Wercollier Marie, professeur, L. F., Luxembourg.
309. Seil Paul, professeur, L. G., Luxembourg.
310. Simmer Louis, conseiller de Gouvernement honoraire, Luxembourg.
311. Simon Edouard, professeur, L. G., Luxembourg.
312. Simon Jules, professeur, L. G., Luxembourg.
313. Simon Sepp, aspirant-professeur, L. c., Echternach.
314. Sinner Emile, professeur, Athénée, Luxembourg.
315. Spang Paul, préposé des Archives de l'Etat, Luxembourg.
316. M^m Spedener-Kanivé Margot, professeur d'éducation physique, L. F., Luxembourg.
317. Spielmann Théodore, professeur, L. c., Diekirch.
318. Spoden Georges, professeur, L. F., Luxembourg.
319. Sprunck Alphonse, professeur honoraire, L. G., Luxembourg.
320. Steffen Jean, professeur, Athénée, Luxembourg.
321. Steffes Pierre, aspirant-professeur, L. c., Diekirch.
322. Steichen Carlo, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
323. Steinborn Paul, aspirant-professeur, L. G., Luxembourg.
324. Steinmetzer Ernest, professeur, L. G., Luxembourg.
325. Steiwer Jacques, aspirant-professeur, L. G., Luxembourg.
326. Stelmes Norbert, professeur, L. F., Luxembourg.
327. Stoffel Edmond, professeur, L. F., Luxembourg.
328. Storck Camille, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
329. Storck Jean-Victor, professeur, L. G., Luxembourg.
330. Strasser Alfred, professeur, Athénée, Luxembourg.
331. Strommenger Jean, professeur honoraire, Athénée, Luxembourg.
332. M^m Sunnen Marie-Jeanne, aspirante-professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
333. M^m Terens Yvette, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
334. Ternes Charles, aspirant-professeur, L. c., Diekirch.
335. Theis Jacques, professeur, L. c., Diekirch.
336. Thelen Camille, aspirant-professeur, Athénée, Luxembourg.
337. Thewes Nico, répétiteur, L. c., Echternach.
338. Thibeau Paul, conseiller d'Etat, directeur honoraire, L. G., Luxembourg.
339. Thiel Rolf, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
340. Thill Camille, professeur, L. c., Echternach.
341. Thill François, aspirant-professeur, L. G., Luxembourg.
342. Thill Gérard, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
343. Thill Henri, directeur, L. G., Luxembourg.
344. Thill Joseph, professeur, L. c., Echternach.
345. Thill Pierre, professeur de dessin, L. c., Echternach.
346. Thinnes Mathias, directeur, L. c., Echternach.
347. M^m Thirifay Gaby, professeur, L. F., Luxembourg.
348. Thiry Emile, professeur, Athénée, Luxembourg.
349. Thomé Harald, professeur de dessin, L. G., Luxembourg.
350. Thomé Joseph, professeur honoraire, L. c., Echternach.
351. M^m Thoss Ilse, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
352. Thyès Léon, professeur, Athénée, Luxembourg.
353. Tissen Foni, professeur de dessin, L. G., Esch-sur-Alzette.
354. Toussaint Jean-Pierre, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
355. Trausch Gilbert, professeur, L. G., Luxembourg.
356. Trossen Joseph, professeur de sciences commerciales, L. G., Luxembourg.
357. Turmes Jean, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
358. M^m Uden Lily, professeur de dessin, L. F., Luxembourg.
359. M^m Unsen Maggy, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.

360. Unsen Mathias, professeur, L. G., Luxembourg.
361. Urth Marcel, aspirant-professeur, L. G., Luxembourg.
362. Urwald Mathias, professeur, L. c., Diekirch.
363. Vesque Constant, professeur, L. G., Luxembourg.
364. M^{lle} Wagener Marie, professeur, L. F., Luxembourg.
365. Wagner Edouard, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
366. Wagner Jean, professeur, Athénée, Luxembourg.
367. Wagner Mathias, professeur, L. c., Diekirch.
368. Wagner Raymond, professeur d'éducation physique, L. c., Diekirch.
369. Wampach Edmond, professeur honoraire, L. F., Luxembourg.
370. Weber Joseph, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
371. Weber Paul, professeur, Athénée, Luxembourg.
372. Weber Paul, répétiteur, L. G., Esch-sur-Alzette.
373. Sr. Weber Pauline, directrice honoraire, Ecole Normale, Luxembourg.
374. M^{me} Weber-Welschbillig Jeanne, professeur de chant, L. F., Esch-sur-Alzette.
375. M^{lle} Weckering Suzanne, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
376. M^{lle} Wegener Marie-José, professeur, L. F., Luxembourg.
377. Wehr Jean-Pierre, professeur, L. G., Luxembourg.
378. Weis Antoine, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
379. Weis Robert, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
380. Weiss René, professeur, L. G., Luxembourg.
381. Wengler Emile, professeur, L. G., Luxembourg.
382. Werdel Marcel, professeur, L. c., Diekirch.
383. M^{lle} Wersant Aline, professeur, L. F., Luxembourg.
384. M^{lle} van Wersch Hitta, aspirante-professeur, L. F., Luxembourg.
385. M^{lle} Wester Mélanie, professeur, L. F., Luxembourg.
386. Weyland Léon, répétiteur, Athénée, Luxembourg.
387. Weydert Joseph, répétiteur, L. G., Esch-sur-Alzette.
388. Weyrich Nicolas, professeur, L. c., Diekirch.
389. Wierz Robert, répétiteur, L. c., Diekirch.
390. Willems Alphonse, directeur honoraire, L. G., Luxembourg.
391. Wilwers René, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
392. M^{lle} Winkel Elisabeth, répétitrice, L. F., Esch-sur-Alzette.
393. Winter Pierre, directeur, Athénée, Luxembourg.
394. Wirion Edmond, professeur honoraire, L. G., Luxembourg.
395. Wirtgen Georges, professeur, L. G., Luxembourg.
396. M^{me} Wirtgen-Thilges Margot, professeur, L. F., Luxembourg.
397. Wirtz René, professeur, Athénée, Luxembourg.
398. M^{me} Witry-Schwachtgen Gertrude, professeur, L. F., Esch-sur-Alzette.
399. Wolff Jean-Pierre, répétiteur, Athénée, Luxembourg.
400. M^{me} Wolff-Wegener Milly, répétitrice, L. F., Luxembourg.
401. Wolter Edouard, aspirant-professeur, Athénée, Luxembourg.
402. Wolter Léon, professeur, L. G., Luxembourg.
403. Wolter Pierre, professeur, L. G., Esch-sur-Alzette.
404. M^{me} Wolfzfeld Alice, aspirante-professeur, L. F., Luxembourg.
405. Wolfzfeld Joseph, professeur, L. c., Echternach.
406. Zanen Paul, professeur honoraire, L. c., Diekirch.
407. Zangerlé Arsène, professeur, L. G., Luxembourg.
408. Ziger Robert, professeur, L. c., Echternach.
409. Zimmer Joseph, répétiteur, L. c., Diekirch.
410. Zimmer René, professeur, L. c., Echternach.
411. Zurn Victor, professeur de dessin, L. G., Luxembourg.

SOMMAIRE

Avant-Propos	Pierre Gædert	3
--------------------	---------------	---

Réforme chez nous

Humour et tristesse.....	Rosemarie Kieffer	5
N'hésitons pas à défoncer quelques portes ouvertes !	René Hallé	12
L'orientation scolaire	Carlo Meintz	15
Equal opportunity for all ?	Camille Thill	18
Court plaidoyer pour une idée	Nic. Klecker	24
Pour la gratuité	Roger Linster	27
Non scholae sed vitae	Pierre Gædert	31
Notre formation : professionnelle ou univer- sitaire ?	Camille Thill	38

Réforme à l'Etranger

Les expériences scolaires de Vanves	Robert Decker	42
---	---------------	----

A travers les branches

Logique formelle et logique opérationnelle ...	L. Nøesen	52
A propos de l'enseignement des langues dans les classes supérieures de l'enseignement moderne	Paul Leimbach	57

Romans français résumés et commentés par une classe de troisième	Rosemarie Kieffer	62
Pour la dissertation française	Alphonse Krier	67
La modernisation de l'enseignement des mathématiques	Marcel Michels	74
La réforme de l'enseignement mathématique à l'étranger	Lucien Kieffer	79
Propos irrespectueux et peu orthodoxes sur la réforme de nos cours de mathématiques	Ed. Simon	85
Propos d'un professeur de physique	Emile Hoffmann	90

Loisirs

Les loisirs créateurs	Ferd. Holtz	93
-----------------------------	-------------	----

Nos morts

Robert Bruch, par	Edmond Reuter	99
Camille Irrthum, par	Lucien Kieffer	104
Jean Feltes, par	Nicolas Margue	107
Isidore Comes, par	Mathias Thinnes	110
Oscar Stumper, par	Jules Prussen	113
Pierre Stiefer, par	Henri Koch	116
Jean Gørend, par	Joseph Thomé	118
Aloyse Kœtz, par	Jean Muller	120
Pierre Steffes, par	Ben Molitor	122
Lucien Kœnig, par	Fernand Hoffmann	125
Francis Paul, par	Fritz Rasqué	129
Marguerite Adolphine Knaff, par	Auguste Oster	134
Albert Steffen, par	Nicolas Margue	137
Marcel Hallé, par	Henri Folmer	141
Jean-Pierre Lamboray, par	Joseph Hirsch	143
Jean Limpach, par	Mathias Thinnes	145
Marie-Anne Leydenbach, par	Edmond Wampach	149
Jean-Pierre Thibeau, par	Ben Molitor	152
Nicolas Neiers, par	Albert Gloden	156
Pierre Minden, par	Jean Putz	157

Les dissertations des jeunes professeurs 1959 - 1963

Françoise Bartz-Penning 159	François Majerus 189
Aloyse Belche 160	Carlo Meintz 190
Joseph Berens 160	M ^{me} Paulette Michaux-Neys 191
Paul Bisdorff 161	Camille Michels 193
Roger Brachmond 162	Jean Mootz 195
Jean-Pierre Campill 163	Edith Muller-Gales 195
Marguerite Ewen 165	Georges Palgen 196
Henri Folmer 166	John Peters 197
Georges Gædert 166	Jean-Paul Pier 198
Joseph Groben 168	Paul Reckel 199
Guy Hansen 170	Raymond Schaack 201
Jean-Paul Harpes 171	Léon Schandel 202
Miny Hencks 174	Carlo Schanen 202
Monique Hetto 175	Paul Seil 202
Jean-Paul Hurt 175	Camille Storck 203
Sœur Saint-André Jacoby ... 176	Jacques Theis 204
Jean Junker 178	Nico Thewes 206
Pierre Kauthen 178	Rolf Thiel 208
Pierre Kill 180	Pierre Thill 208
René Klopp 180	Mathias Unsen 209
Norbert Kneip 181	Léon Weyland 210
Claude Lanners 181	Robert Wierz 211
Joseph Lentz 182	Georges Wirtgen 211
Eugène Linster 183	Margot Wirtgen-Thilges 212
Guy Linster 185	Jean-Pierre Wolff 213
Roger Linster 186	Milly Wolff-Wegener 212
Jos. Loos 187	Joseph Zimmer 216
Conrad Majerus 188	René Zimmer 216

La vie de l'association

Statuts de l'Association des Professeurs ...	218
Chronique Année 1959 - 1960	220
Année 1960 - 1961	221
Année 1961 - 1962	223
Année 1962 - 1963	224
Relations internationales :	
FIPESO	226
A la Fédération Internationale des Pro- fesseurs de Langues Vivantes	Ernest Ludovicy 231
Liste des membres	238

