

JOURNAL  
DES  
PROFESSEURS



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

N° 46 — Avril 1966



JOURNAL  
DES  
PROFESSEURS



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

.

N° 46 — Avril 1966



## Avant-Propos

1905—1965. Après soixante années de lutte, de déceptions et de succès, l'Association des Professeurs de l'Enseignement secondaire et supérieur se porte bien. Elle eut le plaisir de commémorer le soixantième anniversaire de sa fondation en compagnie de ses amis de la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel, réunis en congrès à Luxembourg du 26 au 29 juillet 1965. Comme sujet d'étude ils avaient choisi « Le cycle terminal de l'enseignement secondaire », un sujet qui devait nous intéresser au plus haut degré à l'heure où les discussions sur la réforme nous passionnaient. Les travaux du congrès ont permis de constater que nous ne sommes pas seuls à chercher des voies nouvelles. Où mèneront-elles? Nous serons renseignés sous peu, car le projet de loi portant réforme de l'enseignement secondaire va être soumis à la Chambre des Députés. L'avant-propos du N° 45 exprimait le vœu suivant: « Puissent les débats des députés être objectifs, empreints de responsabilité, car l'avenir de notre jeunesse intellectuelle, partant de notre pays, est en jeu! » Nous n'avons rien à y ajouter.

A côté de la réforme, les résultats des examens ont préoccupé le public ces deux dernières années. En 1964, le nombre des échecs à l'examen de passage, section latine, émut les élèves et leurs parents ainsi que maints journalistes; en 1965, les commissions de l'examen de fin d'études, section latine, furent accusées de manque de sévérité. Pour satisfaire l'opinion publique il faudrait produire, an par an, un pourcentage « normal » d'échecs, sans tenir compte des différences dans l'intelligence et le zèle qui sont un fait. Autre est la question de savoir si nos examens sont parfaits. Ils profiteraient d'une

*réforme, aussi une partie du présent « Journal » est-elle consacrée à ce problème.*

*Les relations entre l'école et la famille ont été l'objet de nombreuses prises de position dans le passé récent; la FIPESO en fait son sujet d'étude de 1966. Qu'elles soient susceptibles d'amélioration, qui oserait le nier? Cependant, il importe que l'école ne soit exposée à aucune pression du dehors en ce qui concerne les programmes, les méthodes, la discipline et la promotion des élèves. Les professeurs seraient les premiers à se féliciter d'un contact régulier avec les parents. Est-il nécessaire, à cet effet, de constituer des Associations de Parents? Si oui, quelles en seront les fonctions et les attributions? La question figurait parmi les sujets proposés pour ce numéro.*

*Du 1<sup>er</sup> décembre 1963 au 31 mars 1966, douze de nos membres sont décédés, la fin tragique de quelques-uns d'entre eux est gravée dans nos mémoires. Dans la personne de M. Lucien Ney, le comité a prématurément perdu un collaborateur singulièrement expérimenté et dont les conseils éclairés auraient encore pu rendre de précieux services. La nécrologie de ce « Journal » contient également le nom de M. Jean-Pierre Stein qui fut secrétaire de l'Association de 1924 à 1928 et se distingua par son activité inlassable. Nous réservons une pensée amicale à nos collègues défunts.*

*L'enseignement luxembourgeois est en train de se transformer. Des études dirigées pour adultes ont été introduites, l'école moyenne doit démarrer bientôt, la réforme de l'enseignement secondaire va occuper nos honorables députés. Que tous ces efforts aboutissent à améliorer le rendement de notre enseignement, voilà ce que nous souhaitons de tout cœur et espérons fermement. Ce n'est pas la bonne volonté des professeurs qui fera défaut.*

*Pierre Goedert*

---

# Einige Gedanken zum Abschlußexamen in den Sekundärschulen

Ob eine Reform des Abschlußexamens unserer Sekundärschulen sich aufdrängt, darüber ließe sich mit guten Argumenten von beiden Seiten streiten.

Einerseits hat dieses Examen seit langer Zeit die Probe abgelegt, daß es dem Kandidaten, der sich ernsthaft darauf vorbereitete, den Schlüssel zu höheren Studien in die Hand gab; andererseits haften ihm, wie allseits bekannt, gewisse Mängel an, so daß sogar sorglose, nachlässige und manchmal ausgesprochen faule Schüler, solche, die eine minimale Anstrengung zum System erhoben haben, das Abschlußdiplom in die Hand bekommen.

Die einen begnügen sich also damit und legen ihre Studien seit der Tertia so an, daß sie die Hürde mit dem geringsten Anlauf gerade noch nehmen; aber sie bekommen das genau gleiche Diplom ausgehändigt wie der brillianteste ihrer Kameraden.

So, wie unser Examen eben ist, bietet es für eine große Zahl unserer Schüler keinen Anreiz zu einer besonderen Anstrengung.

Hier wäre der Hebel anzusetzen.

1. Weshalb nicht, ähnlich wie in den höheren Examina, die bessere Leistung der Kandidaten durch eine bessere Note belohnen?

Wer den geringsten Anforderungen des Examens genügt, erhält, wie bisher, sein Diplom mit der Bescheinigung, daß er das Abschlußexamen bestanden hat.

Wer jedoch, sagen wir, zwei Drittel der Gesamtpunkte erreicht, erhält die Note «gut»; drei Viertel werden mit «sehr gut» bewertet, vier Fünftel mit «ausgezeichnet».

Zur Aufstellung der Gesamtpunktezahl würde ein Hauptfach das Doppelte des Nebenfaches zählen.

Diese erste, leicht durchzuführende Maßnahme würde vielen Schülern nicht nur einen Anreiz zur besseren Vorbereitung auf das Examen bieten, sondern die bessere Leistung auch hervorheben und belohnen. Die Auswahl der Kandidaten für gewisse Bewerbungen beim Staat oder in der Privatindustrie, für das Pädagogische Institut usw. wäre an Hand dieser ersten rudimentären Klassierung leichter und objektiver durchzuführen.

2. Ein anderer Punkt, der zur Kenntnis der eigenen Leistung der Kandidaten im Examen führen würde und damit zu einer besseren Erkenntnis ihrer Möglichkeiten . . . und Schwächen, könnte durch eine weitere, ebenso einfach durchzuführende Neuerung in unserm Abschlußexamen geklärt werden.

In Zukunft würde man den Schülern nicht nur ihr Abschlußdiplom überreichen, sondern daneben ein sogenanntes « Examenszeugnis », das in allen Prüffächern die Durchschnittsnummern der drei Examinatoren enthalten würde.

Dieses Examenszeugnis würde dem Kandidaten ganz genau Aufschluß über seine Leistungen in den einzelnen Fächern geben und manche Fehleinschätzung seiner eigenen Möglichkeiten verhindern. Er könnte mit größerer Sicherheit seine Berufswahl treffen. Übrigens wird seit einigen Jahren schon ein ähnliches Zeugnis von gewissen Universitäten vor der Immatrikulation verlangt.

Diese zwei Neuerungen könnten schon die Einstellung einer ganzen Reihe von Schülern zu ihren Studien auf den oberen Klassen günstig beeinflussen.

Tiefgreifendere Neuerungen sind aus gewissen Gründen schwieriger durchzuführen.

So etwa, daß man den fleißigen Schülern bei Erfüllung relativ hoher Anforderungen im Verlauf der drei Semester das Examen in den Nebenfächern erlassen würde;

daß die im Examen erarbeiteten Resultate in einem gewissen Maß durch die Semesterresultate im guten oder schlechten Sinn korrigiert würden, um den Fleiß der Schüler vom Anfang des Schuljahres an zu stacheln;

daß jedes Jahr im Examen durch das Los auf eine der drei Dissertationen in den modernen Sprachen verzichtet würde für die Schüler, deren Klassenresultate in dem betreffenden Fach genügen, um so Wiederholungen im Examen zu vermei-



den und die Prüfungszeit zu kürzen; eine der beiden verbleibenden Dissertationen wäre literarischer Art . . .

So könnte das Examen auf zwei Tage gekürzt werden; die nervöse Spannung der Kandidaten wäre geringer und es bestände die Möglichkeit, das « Nachexamen » um Mitte Juli herum abzuhalten und trotzdem den Kandidaten eine vernünftige Frist zur Vorbereitung der Prüffächer zuzugestehen. Alle jedoch könnten wohlverdiente Ferien genießen.

Aber, wie gesagt, gewisse Schwierigkeiten stellen sich letzteren Neuerungen entgegen.

Immerhin könnten die Diplome bald schon den tatsächlichen Leistungen der Kandidaten im Examen durch die entsprechende Note Rechnung tragen und das Examenszeugnis den Kandidaten wertvolle Hinweise geben.

Vergessen wir nicht, daß diese zwei Neuerungen den Examinatoren vor größere Verantwortung stellen, da es von seiner gewissenhaften Einschätzung abhängt, ob der Kandidat eine « mention honorable » bekommt oder nicht, während es bisher nur von Wert war, ob die Examensaufgabe eine genügende oder ungenügende Nummer verdiente.

Durch diese zwei Neuerungen würde niemand geschädigt werden, aber die wirklich verdienstvollen Schüler könnten auf dem Diplom und im Zeugnis den Lohn für ihre Anstrengungen finden.

Zum Schluß noch ein Hinweis: wäre es nicht möglich, die Wichtigkeit der letzten Etappe im Leben unserer Schüler hervorzuheben durch die feierliche Überreichung der Diplome im Rahmen eines Schulfestes?

Pierre SCHEIFER

---

# L'Examen de fin d'études secondaires

Baccalauréat. Tonner contre.

Gustave Flaubert : Dictionnaire des idées reçues, 1850.

L'idée, on le voit, n'est pas neuve. Depuis son institution en 1848, notre examen de fin d'études, dit alors de maturité, a été exposé à des critiques plus ou moins justifiées, il l'est encore. Elèves malchanceux et parents malheureux s'en plaignent, de l'autre côté s'élèvent les voix des professeurs mécontents. Qu'attaquent donc tous ces gens en colère? Le principe de l'examen ou sa forme actuelle? Surtout la dernière.

## *Finalité de l'enseignement secondaire*

Il paraît utile, avant d'analyser les griefs et de proposer des remèdes, de s'interroger sur la finalité de l'enseignement secondaire; que désirons-nous examiner? En l'absence d'un texte luxembourgeois qui se rapporte à la matière, adressons-nous à la France et à l'Allemagne, pays dont les universités attirent la plupart des bacheliers de chez nous; nos exigences devraient s'aligner sur les leurs.

Introduisant la plus récente réforme du baccalauréat, M. Georges Pompidou a déclaré: « Ce bachot ne sera plus un examen portant sur les connaissances encyclopédiques qu'on acquiert souvent dans les semaines qui précèdent l'examen. Cela devra être un examen approfondi, cherchant à faire la preuve que le candidat a assimilé convenablement la culture générale qui est la caractéristique de l'enseignement secondaire. Ce sera donc un examen important et qui devra être organisé de façon rationnelle pour que les candidats puissent être jugés sur leur véritable valeur. »

En Allemagne, le « Tutzinger Katalog » fait loi; il fut établi en 1958 à Tutzinger par une conférence réunissant les ministres de l'éducation des Länder et les recteurs des universités. Ces personnalités ont défini de manière détaillée les conditions de formation que doivent remplir les jeunes gens désireux d'entreprendre des études universitaires:

« Wer irgendeine Wissenschaft sinnvoll studieren will, muß:

1. die deutsche Sprache einwandfrei beherrschen, um Sachverhalte mündlich und schriftlich soweit verstehen, formulieren und referieren zu können, daß ihm auch feinere Unterscheidungen zugänglich sind;
2. sein Verständnis für Literatur (das heißt, seine Interpretationskunst und Lesefähigkeit) soweit geschult haben, daß er sich philosophisch, literarisch oder sachlich gehaltvolle Texte, die dem ungeübten Leser nicht sogleich mühelos eingehen, auch bis in Anspielungen hinein erschließen kann;
3. zur eigenen Sprache und Literatur eine gewisse Distanz gewonnen haben, wie sie sich nur durch gute Einführung in eine erste Fremdsprache gewinnen läßt; gehaltvolle mittelschwere Prosa sollte ohne Hilfsmittel flüssig gelesen, ein einwandfreies Gespräch in der Fremdsprache geführt werden können; um des Gebrauchswertes wie um der sprachlichen Bewußtheit und Selbstkontrolle willen sollte dazu wenigstens eine erste Einführung in eine zweite Fremdsprache erfolgt sein, die bei Bedarf weiter ausgebaut werden kann; wegen des Kontrastes zum Deutschen und der fundamentalen Bedeutung für die europäische Welt sollte eine der beiden Sprachen Latein oder Französisch sein;
4. die mathematischen Elementargebiete kennen und beherrschen; darüber hinaus seine mathematische Denkfähigkeit, besonders die Fähigkeit, Beweise zu führen, weiterentwickelt haben und das mathematische Denken auch auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge anzuwenden verstehen;
5. in Hauptphänomene, Begrifflichkeit und Methoden der exakten Naturwissenschaften eingeführt sein und Verständnis gewonnen haben sowohl für die Anwendungsmöglichkeiten wie auch für die Aussagegrenzen dieser Wissenschaften;
6. auch zur anschaulichen Natur und zur Fülle des Lebendigen einen methodischen Zugang gewonnen haben;
7. Kenntnisse und ein erstes Verständnis für die geschichtlich-gesellschaftliche Situation der Gegenwart haben, wie sie sich besonders seit der Französischen Revolution ergeben hat;
8. für die philosophischen Einleitungsfragen, besonders die anthropologischen, ein propädeutisches Verständnis gewonnen haben;
9. über die Christenlehre und die glaubensgeschichtlichen Hauptereignisse, die unsere vielfältig gespaltene Welt kon-

stituieren, orientiert sowie in die zentralen ethischen Fragen eingeführt sein. »

Voilà un programme qui s'annonce bien. La difficulté est de trouver un moyen propre à juger les connaissances que l'élève est censé posséder au terme de ses études secondaires. Peut-on le faire à l'aide d'une épreuve unique, d'un seul travail par branche ?

*L'examen est-il la sanction idéale ?*

« Oh ! moi, je suis pour la suppression du baccalauréat d'une manière générale. » Jean Guéhenno.

Pour quelles raisons ? On reproche aux examens surtout leur caractère aléatoire. « C'est une épreuve peu morale. On a beau travailler durant cinq mois, de l'aurore à la nuit, la chance seule a fixé votre sort. » Faisons la part de l'exagération dans cette affirmation de Henri Poincaré ; un élève qui travaille avec l'assiduité décrite a de fortes chances de réussir, il n'en reste pas moins vrai que la chance joue un rôle important dans les examens. Plus d'une fois déjà, des élèves classés honorablement pendant l'année ont échoué alors que d'autres, qui semblaient aller au-devant d'un échec certain, se sont procuré le certificat tant convoité. L'application de toute une année, l'indolence de toute une année n'ont trouvé aucune sanction ; avouons que c'est un peu fort ! Les élèves sérieux sont d'ailleurs les premiers à se plaindre de cet état de choses. Faudrait-il, en conséquence, laisser la décision aux professeurs de classe qui décerneraient le titre de bachelier sur le vu des notes de l'année ? Dans ce cas, il n'y aurait pas d'épreuves communes à tous les élèves de première, et les recalés s'empresseraient d'accuser leurs professeurs, sinon leur école, d'avoir été trop sévères. D'autre part, la triple correction, telle qu'elle est pratiquée actuellement chez nous, offre une sérieuse garantie d'objectivité : le correcteur juge plus tranquillement, le candidat se sent mieux protégé. « L'examen est certainement la formule la plus démocratique pour une sélection juste. » (Georges Pompidou.)

Ainsi, l'examen et les résultats de l'année ont leurs avantages et leurs inconvénients. Ne serait-il pas possible de combiner les deux sanctions, de tirer profit des avantages qu'elles offrent ?

*Examen + résultats de l'année ?*

Ce serait une bonne solution. Les résultats de l'année réduiraient le facteur chance ; l'examen, d'une part, imposerait les

mêmes questions à chaque élève, de l'autre, par la triple correction, il tendrait à éliminer le danger de subjectivité. Tout élève serait jugé dans chaque branche par trois, voire, si le professeur de classe n'était pas membre de la commission d'examen, par quatre professeurs. Quel pourcentage attribuer à la moyenne de l'année et à l'examen? Peut-être 40% et 60%. De cette façon, l'examen garderait sa valeur décisive et les élèves qui auraient travaillé régulièrement pendant neuf mois aborderaient l'épreuve finale avec confiance.

Dans les lycées de garçons, qui dépendent exclusivement de l'Etat, la formule proposée pourrait être introduite sans difficulté. Pour les jeunes filles, la situation est différente, la majorité fréquente les établissements publics, une forte minorité suit les cours de l'enseignement privé; l'examen de fin d'études « a lieu devant une seule et même commission, nommée pour les établissements de l'Etat et les établissements non subventionnés par l'Etat ». (Loi du 17 juin 1911.) L'existence de l'enseignement privé est un fait qui doit être considéré. Comme l'enseignement officiel reconnaîtra à peine la validité de la moyenne de l'année établie dans les écoles privées, la proposition expliquée ci-dessus semble condamnée. En effet, il ne peut y avoir deux formules d'examen, l'une pour les garçons, l'autre pour les jeunes filles, ce d'autant plus que la réforme scolaire prévoit un seul et même enseignement pour jeunes gens et jeunes filles. Faut-il donc laisser tomber l'idée de faire intervenir les résultats de l'année? Pas nécessairement, d'autres possibilités méritent d'être discutées.

Un examen en deux parties, l'une se situant dans la première moitié du mois de février, l'autre dans la seconde moitié du mois de juin, aurait pour effet de contrôler les connaissances des élèves à deux reprises et de les obliger à travailler pendant toute l'année. La session de février porterait sur la première moitié du programme, celle de juin sur la totalité du programme de l'année. Cette dernière, étant plus importante, compterait pour 60%, la première pour 40%.

Autre formule: aux commissions d'examen, nommées au début de l'année scolaire, un devoir par branche est soumis dans les premier et deuxième trimestres. De la sorte, tout élève, qu'il appartienne à l'enseignement public ou à l'enseignement privé, est jugé sur trois épreuves au lieu d'une seule; ses efforts seront répartis sur l'année entière. Evidemment, les élèves ne seront pas informés à l'avance que tel ou tel devoir sera pris en considération pour la moyenne de l'année; après la correction, on leur communiquera le résultat. Ils seront donc

forcés de traiter chaque devoir avec le sérieux qui convient, la triple correction leur assurera le maximum d'objectivité.

### *Epreuves de langues vivantes*

Français, allemand, anglais, trois langues vivantes, trois dissertations à sujet général (moral). Résultat: des lieux communs exprimés avec plus ou moins de félicité en français, allemand, anglais. Il s'agit d'une même épreuve en trois langues. A quoi cela sert-il?

Un élève peut se désintéresser complètement des explications données en classe et néanmoins, à l'aide de remarques générales habilement présentées, obtenir une petite note suffisante à l'examen. C'est un état de choses peu satisfaisant.

Heuseusement, le projet du plan d'études relatif à la réforme de l'enseignement secondaire prévoit que « le contrôle des connaissances acquises par les explications de textes se fera régulièrement au moyen de dissertations rattachées aux cours, qui alterneront avec d'autres devoirs écrits, y compris les dissertations à sujet général ». Le même principe devrait être appliqué à l'examen de fin d'études.

On pourrait s'inspirer du baccalauréat anglais (General Certificate of Education). Le professeur de première apprend deux ans à l'avance quels livres feront l'objet de questions à l'examen. Il dispose du temps nécessaire pour se documenter et se préparer. Comme les élèves ont le droit de faire un choix à l'examen, le professeur étudiera à fond les œuvres vers lesquelles il se sent attiré et qu'il apprécie spécialement, ou encore celles que les élèves désirent analyser. Préférences personnelles et collectives sont conciliées utilement.

### *Oral*

Français, allemand, anglais, trois langues vivantes qui pour beaucoup d'élèves luxembourgeois vivent sur le papier. Pendant l'année terminale, bon nombre de futurs bacheliers se cantonnent dans une réserve qu'il serait exagéré de qualifier de prudente, elle est franchement indolente. Pourquoi sortiraient-ils de leur passivité? Ils passeront sur le seul vu d'un travail écrit. Si une épreuve orale les attendait à l'examen, ils seraient obligés de participer tant soit peu aux discussions en classe et d'apprendre à s'exprimer correctement et clairement, ce qui leur profiterait dans leur vie future puisque l'exposé oral est de rigueur dans chaque profession importante. Plus d'un bachelier de chez nous s'est plaint de n'avoir pas été rompu à ce genre d'exercice. Nos voisins ont depuis

longtemps reconnu la valeur de l'exposé oral dans les langues vivantes et ont introduit une épreuve orale à leur examen final; seul l'élève luxembourgeois, bien que handicapé par sa situation linguistique particulière, n'y est pas contraint. Une fois le principe de l'oral admis, on pourra discuter de la forme. Introduirons-nous, comme en France, une explication de texte et une conversation; ou bien, comme en Belgique et en Allemagne, l'élève désignera-t-il lui-même la branche dans laquelle il désire être examiné?

### *Compensation ou coefficients*

Notre examen de fin d'études est une épreuve idéale pour les intelligences moyennes; l'élève qui obtient ses 30 points dans les différentes branches passe sans heurt. Un élève excellent dans les langues, mais peu doué pour les mathématiques et les sciences exactes, s'expose à un ajournement ou à un échec, tout comme son camarade qui ne goûte pas les études de langues, mais brille dans les mathématiques et les sciences. C'est injuste, comment remédier à la situation fâcheuse? Le système de coefficients, tel qu'il est pratiqué en France, pourrait nous rendre des services. Pour éclairer les idées, nous reproduisons le tableau des coefficients du baccalauréat actuel.

<i>Nature des épreuves</i>	<i>Coefficients</i>		
	<i>Philosophie</i>	<i>Sciences Expérimentales</i>	<i>Mathématiques Elémentaires</i>
Philosophie . . . . .	8	6	2
Mathématiques . . . . .	2	3	7
Sciences physiques . . . . .	2	4	6
Sciences naturelles . . . . .	2	3	1
Histoire et géographie . . . . .	3		
Histoire ou géographie . . . . .		2	2
Langue vivante étrangère . . . . .	3	2	2
Education physique . . . . .	1	1	1

Les notes vont de 0 à 20 et sont multipliées par les coefficients indiqués dans le tableau. Tout candidat ayant obtenu la moyenne de 10 sur 20 sur l'ensemble des épreuves est déclaré admis. Les candidats ayant obtenu une moyenne inférieure à 10 sur 20, mais supérieure à 7 sur 20 subissent immédiatement un examen oral de contrôle sur les mêmes matières qu'à l'écrit.

Grâce au jeu des coefficients, le littéraire autant que le scientifique peuvent compenser une défaillance éventuelle en fournissant un travail supérieur à la moyenne dans leurs branches favorites.

### *Conclusion*

Ces propos n'ont nullement la prétention d'offrir des solutions toutes faites, l'intention de l'auteur était de fournir une contribution aux discussions relatives à un sujet important. Après la réforme de l'enseignement secondaire, celle de l'examen de fin d'études doit être entreprise incessamment, car une réforme qui se veut réelle et complète ne peut se permettre de négliger l'examen de fin d'études.

Pierre GOEDERT

---



## Deutsch auf Prima

So wie die Dinge heute liegen, geht nicht leicht ein Lehrer daran, bei uns auf Prima mit Lust und Liebe Deutsch zu unterrichten. Es ist betrüblich genug: Was früher eine Ehre und eine Freude war, das Amt des Deutschlehrers auf Prima, das bedeutet vielen nun eine niederdrückende Last, der sie, wenn immer möglich, aus dem Wege gehen. Das ist eigentlich seit Jahren so, und die Lehrer klagen darüber, und jährlich wird ihre Klage lauter und bitterer. Jedesmal wenn die Rede geht vom Deutschunterricht auf Prima (und es wird wohl im Französischen und Englischen nicht viel anders sein) erfolgt ein allgemeines resigniertes Schütteln des Kopfes und ein ebenso ohnmächtiges Heben der Schultern, so fast, als handele es sich um eines der vielen unabwendbaren Übel dieser Welt. Man scheint sich stillschweigend darein zu finden, daß es nun einmal so ist und sich absolut nichts daran ändern läßt.

Wer trägt die Schuld? Oder besser, woran liegt es, daß unsere Primaner in wachsendem Maß dem Unterricht des Deutschen- und der modernen Sprachen überhaupt, die kalte Schulter zeigen, also eine Indifferenz bekunden, gegen die bisher kein Mittel gefunden zu sein scheint? Nun, es mag schon einiges daran wahr sein, daß gerade dieser Unterricht, der auf den oberen Klassen mehr als irgendein anderes Gebiet unsers Schulprogramms dazu beitragen könnte, den Schülern die weite Welt in all ihrer Vielfältigkeit und besonders auch in ihrer Aktualität nahezubringen, dieser Aufgabe heute nicht mehr gewachsen ist. Die Frage ist heute berechtigt, ob in einer Zeit, die man die Atom- und Raketenära nennt, der unentwegte Hinweis auf die alleinseligmachenden Klassiker nicht einer bedenklichen Weltfremdheit gleichkommt. Die Frage: « Was hat uns Goethe heute noch zu sagen? » findet eine sehr eindeutige Antwort bei der Skepsis und der kaltschnäuzigen Ablehnung unserer Primaner, die auch der beredteste Deutschlehrer mit den geschicktesten Versuchen einer Aktualisierung der Alten nicht zu überwinden vermag. Der immer noch auf humanistische

Weltverklärung bedachte Literaturunterricht hinkt um Jahrhunderte hinter dem Gang der Welt her, und der Abstand wird umso größer, die Altmodischkeit umso befremdender, als sich das Tempo der Entwicklung seit etwa 1945 ins Unvorstellbare gesteigert hat.

Aber das ist es nicht allein. Der Deutschunterricht auf Prima muß nicht unbedingt Staub ansetzen, denn nichts hindert den Lehrer, den Akzent auf das Moderne zu legen. Das Programm läßt ihm dabei volle Freiheit und bietet ihm alle Möglichkeiten, die großen Namen unserer Zeit (Kafka, Brecht, Zuckmayer, Böll usw.) zu nennen und zu erklären. Es hängt lediglich vom Lehrer ab, ob er den Anschluß an die Welt von heute und an ihre Dichtung herstellen will oder nicht. Das tun natürlich viele, ja, manche opfern sogar leichten Herzens den « Wallenstein » und die « Iphigenie », um Platz zu gewinnen für den « Besuch der alten Dame » und « Mutter Courage » und den « Prozeß ».

Man sollte meinen, das verleihe dem Deutschunterricht auf Prima unbedingt neuen Glanz und frischen Antrieb. Dem ist leider nicht so. Es bleibt sehr oft beim Lehrer die alte Unzufriedenheit und das ungemütliche Gefühl, daß er sich vergeblich bemüht, gegen den Strom zu schwimmen.

Man verstehe recht: Es ist nicht so, daß die Schüler an den « Neuen » ebenso geringschätzig vorübergehen wie an den Alten. Die vielen Namen, die heute in der Luft liegen und von denen es heißt, man müsse sie unbedingt kennen, wenn man unter gebildeten Menschen überhaupt mitreden wolle (haben Sie den letzten Grass gelesen? Ich sage Ihnen: fabelhaft!), rufen in ihnen wohl die Neugier wach und wohl auch die Bereitschaft, etwas mehr über sie zu hören. Aber diese Neugier und diese Bereitschaft sind von besonderer und nicht sehr erfreulicher Art. Ein wirkliches Interesse ist es in den seltensten Fällen, ebenso wenig der feste Vorsatz, sich nun eingehend mit diesen Namen und Werken zu beschäftigen.

Was man von modernen Autoren meistens erwartet, ist eine angenehme Kurzweil, eine interessante Zerstreung, die pricklige Sensation und den Sinnenkitzel, alles also, was ihnen zum Beispiel der von Primanern besonders begehrte « Des Teufels General » von Zuckmayer in reichem Maße beschert. Der Unterschied zwischen Alten und Neuen ist für viele Primaner in dem Satze beschlossen: Die Alten muß man lernen, die Neuen nehmen wir wohlwollend hin. Und bei diesem wohlwollend passiven Hinnehmen bleibt es in zu vielen Fällen. Ein Deutschlehrer erzählte, er sei auf Prima niemals auf ein grö-

ßeres Staunen und auf absolutere Verständnislosigkeit gestoßen als bei der eigentlich selbstverständlichen Forderung an seine Schüler, ihre Kenntnis der modernen Autoren in gepflegten und regelmäßigen Aufgaben zu dokumentieren. « Ich habe niemals auf Prima ein größeres Gebrüll gehört. » Daß man moderne Dichtung in der Schule auch « lernen » soll, mit Fleiß, Geduld und Ausdauer, das scheint vielen Primanern dem Wesen moderner Dichtung stracks zuwider zu laufen.

Soll man es Faulheit nennen? Zum Teil ja, aber auch nur zum Teil. Denn an dieser absonderlichen Haltung der Primaner ist ja doch vor allem die ach so leidige Tatsache schuld, daß die Prima das Jahr der Eile ist, der Hast und der Hetze, die das ganze Jahr überschattet und mit Angst und Furcht erfüllt, wie der Drache in alter Sage, der das Land verwüstete, bis der edle Ritter den Unhold zur Strecke brachte und alle vom Schrecken erlöste.

Die Verkrampfung der Angst schafft niemals die Luft, die einer Schule wohltut. « Die idealistische Heiterkeit kommt auf häßliche Art zu kurz, wenn Examenszielstrebigkeit die Forderung des Tages ist. » (Thomas Mann: Gegen das Abiturientenexamen. 1917.) Jeder Lehrer, der auf Prima Deutschunterricht erteilt, weiß es: Der ausschließliche Gedanke an das Examen am Schluß macht jede unbefangene, gelassene und heitere Beschäftigung mit der Sache um der Sache willen unmöglich. Den Ausschlag für die Haltung der Schüler dieses ganze unerquickliche Jahr lang gibt bei jedem Fach, jedem Kapitel, jedem einzelnen Problem die Frage nach dessen Zweckdienlichkeit im Examen. Die Schüler werden zu listigen Kleinkrämern, stets bereit, zu wiegen und zu wägen, nicht etwa nach absoluten Werten, sondern nach der unmittelbaren Rentabilität.

Goethe und Schiller und der hohen Dichtung überhaupt ergeht es dabei nicht gut. Sie gehören ja nicht zur Masse des Examensstoffs, sie bleiben außerhalb, und deshalb darf man sie getrost auf sich beruhen lassen. Sie gehören nicht zur Ökonomie der Examensvorbereitung. Bedenkt man es recht, so ist diese Vernachlässigung eigentlich zu begrüßen. Nichts wäre nämlich verfehlt, als daß auch sie in die große Examensnot hineingerieten und in der Drift der atemlosen Hetze, zusammen mit Hyperbeln, Daten, Formeln, Gleichungen, Logarithmen, kurz der ganzen furchterregenden Flut, die sich dem Examen entgegenschleppt, mitfortgerissen würden. Allzu sehr sind sie schon behaftet vom schulischen Zwang und vom Widerwillen, dem Ressentiment, das sich bei den Schülern daraus ergibt.

Aber es ist doch nicht recht, wie man sie übergeht und vernachlässigt. Wie die Dinge liegen, werden sie im Programm der Prima als ein überflüssiges Anhängsel empfunden, als eine Art Fremdkörper, als unnötig hemmender Ballast. — Oder, was nicht erfreulicher ist, man gebraucht die Stunden, in denen sie an die Reihe kommen, also die Deutschstunden, zur willkommenen Rast. Man kann nicht ewig die Ohren steif halten, einmal muß man die Beine strecken dürfen — mag der Deutschlehrer predigen und beschwörend seine Ware anpreisen. Wir brauchen sie nicht, wir legen bei Goethe und Schiller die müden Köpfe auf die Bank!

Soll man nun, wie manche es vorschlagen, den deutschen Aufsatz im Schlußexamen, wie er seit Anbeginn des humanistischen Gymnasiums bei uns gehandhabt wurde — Allgemeiner Gedanke in allgemeiner Ausführung — ersetzen durch eine Arbeit, in der die Schüler sich auszuweisen hätten — genau wie in den wissenschaftlichen Fächern — über präzise und einigermaßen gründliche Kenntnisse der Literaturgeschichte? Die Wahl ist nicht leicht, da man sich ja, wie es sich eben zeigte, zwischen zwei Übeln zu entscheiden hat. Vielleicht wird die bevorstehende Schulreform die richtige Lösung bringen. In der geplanten Neuordnung wird hoffentlich eine Abteilung zu finden sein, die dem Deutschen, und ganz natürlich den Sprachen überhaupt, den Platz und die Wichtigkeit gibt, die ihnen in einem wirklich humanistischen Gymnasium zukommen. Eine Abteilung also, die spätere Studenten der Literatur schon sehr resolut auf ihre späteren Studien vorbereitet, ohne daß die Wissenschaften, die sich notgedrungen immer breiter machen, dauernd im Wege stehen.

Nur so wird es vielleicht möglich sein, der Dichtung und der Kunst in unserer Schule aus ihrem Lückenbüßerdasein herauszuhelfen und ihnen die Achtung und Beachtung zuzuwenden, die bisher eigentlich nur den Wissenschaften auf der Oberstufe, auf Kosten der Sprachen, zuteil wurden.

Ernest BISDORFF

---

# La réforme de l'enseignement mathématique

Les congrès internationaux qui furent organisés sous l'égide de l'O. C. D. E. à Royaumont, Dubrovnik et Athènes avaient pour but de confronter les études et les expériences effectuées dans de nombreux pays en vue de mettre au point de nouveaux programmes nationaux d'enseignement mathématique dans les établissements secondaires. Ils ont permis de définir de manière nette ce qu'on doit entendre par « modernisation de l'enseignement de la mathématique ». Il ne peut s'agir en aucun cas d'une mise à jour d'un ancien programme dans lequel on insère quelques concepts modernes sans toucher à l'enchaînement des différentes parties du programme traditionnel. Au contraire, il faudra arriver à l'institution d'un programme nouveau, tout à fait moderne et entièrement reconstruit sur de nouvelles bases, ceci en tenant compte des considérations suivantes :

- L'esprit dans lequel doit être enseignée la mathématique se caractérise par le souci d'unifier l'ensemble du domaine mathématique en faisant ressortir les structures fondamentales qui se retrouvent dans les différentes branches de cette discipline.
- Il convient d'introduire dans le programme les théories et les sujets qui ont acquis une importance spéciale du fait de leurs applications dans d'autres sciences.
- Les méthodes d'enseignement doivent tendre à permettre à l'élève de mieux comprendre les principes de la pensée mathématique, à l'intéresser davantage à cette science et surtout lui apprendre à adopter une attitude mathématique face aux problèmes pratiques qu'il aura à résoudre.

Dans un programme ainsi conçu, les mathématiques éparpillées des propriétés particulières et des artifices de calcul feraient place à la mathématique unitaire, organisée autour de thèmes généraux, utilisant de manière active les structures

mathématiques à la fois comme buts et comme moyens pédagogiques.

Mais pourquoi, au fait, faut-il moderniser l'enseignement de la mathématique? Bien des gens sont d'avis que les mathématiques traditionnelles ont fait leur preuve et qu'il n'y a aucun besoin urgent de les moderniser.

Que les « bonnes vieilles mathématiques » aient fait leur preuve, personne ne songe à le contester. Moderniser le programme n'est pas synonyme de les abandonner, mais de les présenter sous un aspect nouveau, les rendre plus maniables et de ce fait plus fécondes. Et si au beau vieux temps les voyages par diligence ont fait leur preuve, est-ce une raison de les préférer aujourd'hui aux voyages en avion?

Depuis les travaux de Cantor, la mathématique a pris un essor foudroyant. Cette science, dont l'enseignement traditionnel donne l'idée d'une science achevée, immuable, est en fait en pleine évolution. Elle n'est d'ailleurs plus autant comme avant la chasse gardée d'un petit nombre de gens nantis de cette fameuse « bosse » qui les rendait un peu suspects à leur entourage. La puissance et la souplesse de la mathématique moderne, la simplicité et la généralité de ses notions de base, lui ont permis de trouver de nouveaux domaines d'application comme par exemple en économétrie, en sociologie et même en linguistique.

Pour faire face à cet essor de la mathématique, l'enseignement de cette science doit être modifiée. Elle n'apparaît plus comme une simple technique, un arsenal de formules, mais comme mode fondamental de la pensée humaine. La tâche essentielle du professeur du niveau secondaire ne sera pas d'enseigner à l'élève un certain nombre de théorèmes, dont celui-ci ne saura d'ailleurs pas quoi faire, mais de lui apprendre à adopter une attitude mathématisante vis-à-vis de situations concrètes. Comme le souligne A. Revuz dans son livre « Mathématique Moderne — Mathématique Vivante », le professeur ne doit pas se contenter d'être un professeur de mathématique mais plutôt chercher à être un professeur de mathématisation.

Il n'est plus permis de douter que la modernisation de l'enseignement de la mathématique est possible. En effet, dans les pays scandinaves les programmes ont été modernisés officiellement, en Angleterre de larges expériences sont en cours (The School Mathematics Project), en France l'A. P. M. organise des conférences d'information à l'intention des professeurs et des collections telles que celle de Bréard témoignent des

efforts de modernisation qui ont été entrepris. En Allemagne la situation est analogue: les nouveaux manuels font intervenir les notions d'ensemble et de relation dès la 1<sup>re</sup> année du secondaire. Mais il convient de citer particulièrement la Belgique où sous l'impulsion du Centre Belge de Pédagogie de la Mathématique des programmes entièrement nouveaux ont été mis au point. Les expériences entreprises ont été concluantes au point que le Ministère belge de l'Éducation Nationale a reconnu les programmes proposés comme programmes optionnels et que l'Enseignement Catholique Belge autorise les professeurs de ses écoles à adopter ces programmes.

Le souhait, parfois inavoué, de certains professeurs « la mathématique moderne n'est qu'une mode, on en reviendra » n'est donc pas près de se réaliser. Videant consules ...!

Robert DIESCHBOURG

---

## L'Œuvre de Mircea Eliade

Pour le philosophe et le savant du 18<sup>e</sup> siècle, l'Homme était adulte, blanc, normal, mâle, civilisé.

A la fin du 19<sup>e</sup> siècle, l'anthropologie s'élargit; l'homme devient problème, histoire; on étudie la démence, on s'occupe des primitifs; le 20<sup>e</sup> siècle se penche sur l'enfant, la femme, l'animal.

L'Homme devenu problème pour soi-même cherche à se connaître jusque dans les recoins les plus éloignés par une éclosion de sciences nouvelles telles la psychologie des profondeurs, de l'enfant, de la femme, de l'animal, du dément et du criminel; l'ethnologie, l'histoire des civilisations avec leurs coutumes, leurs religions et leurs mythes.

On pourrait objecter que toutes ces sciences ne sont pas l'œuvre du 19<sup>e</sup> siècle, mais celle du 18<sup>e</sup>, étant donné que Rousseau avait tenu compte, dans l'élaboration de son anthropologie, du primitif, de l'enfant et de l'homme à l'état naturel. Abstraction faite de la certitude que nous avons que Rousseau n'a jamais vu de primitif ni d'homme à l'état naturel, qu'il n'a jamais pensé à définir la nature ou la primitivité, nous pouvons prétendre que l'anthropologie de Rousseau n'était pas une science, mais un mythe qui lui servait de principe pour son système moral : le manichéisme avec la dichotomie rigoureuse des valeurs. Toute pensée se cherche un vocabulaire; parfois les mots employés ne désignent pas ce que la pensée voudrait exprimer; la phénoménologie nous enseigne qu'il faut parfois déblayer le vocabulaire pour trouver sous les mots le véritable objet de la pensée; c'est le cas pour la doctrine de J. J. Rousseau.

Si Rousseau a donc employé un terme qui revient dans l'ethnologie moderne, phénoménologiquement il ne fait pas de l'ethnologie ni de l'anthropologie. Il n'établit pas des faits, mais des valeurs.



Les sciences humaines modernes explorent les civilisations primitives, les interprètent et les comparent aux civilisations évoluées. Ces comparaisons commencent à converger depuis qu'on a constaté que les recherches entreprises dans des domaines apparemment étrangers les uns aux autres appartiennent à une vaste recherche commune, celle d'une science de l'Homme. L'ethnologie, la psychologie des profondeurs, l'histoire des civilisations, l'histoire des religions, la phénoménologie, les littératures et l'histoire des littératures permettent des synthèses analogues à celle de Newton qui appliqua les lois du pendule aux mouvements des astres, à celle de Darwin qui appliqua la science historique aux phénomènes de la vie, à celle de Freud qui appliqua cette même histoire aux maladies mentales, à celle de Gamow qui applique la science de l'atome à la genèse de l'univers. \*)

De même, Mircea Eliade applique la phénoménologie et la psychologie des profondeurs à la connaissance des peuples et, par là, à la connaissance de l'Homme. Il arrive alors à interpréter des phénomènes civilisatoires apparemment sans rapport commun. Phénoménologiquement les mythes et les rites des différentes civilisations se ressemblent et expriment, sous une variation incroyablement riche, la même intention. C'est-là le point de mire par lequel Mircea Eliade, un des esprits les plus lucides de notre temps, unit les résultats des différentes sciences modernes qui s'occupent de l'homme.

Né à Bucarest en 1907, Mircea Eliade fit ses études supérieures à l'université de la même ville. Après y avoir passé son doctorat, il continua ses études à l'université de Calcutta, enseigna pendant quelques années dans sa ville natale, devint attaché culturel à Londres pour se fixer, après 1945, à Paris, puis à Chicago.

Quant à l'œuvre de Mircea Eliade, le plus facile est de s'y initier par les volumes parus dans la collection « Les Essais » de Gallimard! On y trouve les volumes suivants:

Le mythe de l'éternel retour;  
Images et symboles;  
Mythes, rêves et mystères;  
Naissances mystiques;  
Techniques du Yoga;  
Méphistophélès et l'Androgyne.

---

\*) Gamow : La création de l'univers. Dunod, Paris.

Signalons en outre :

Traité d'histoire des religions (Payot, 1949) ;  
Forgerons et Alchimistes (Flammarion, 1956) ;  
Das Heilige und das Profane (Rowohlt, 1957).

Une bibliographie complète est en train de parution.

\*

Quel est le centre de la pensée de Mircea Eliade ? L'auteur situe l'homme, son histoire et ses civilisations par rapport à la valeur. Quelle valeur choisir ? Probablement stimulé par le fameux livre de Rudolf Otto : *Das Heilige*, M. Eliade choisit la valeur du sacré : C'est autour d'elle que se cristallisent les civilisations et c'est par elle que l'homme se situe dans le monde.

Tout acte, pour le primitif, est un acte sacré : manger, marcher, regarder et écouter, travailler, procréer. Cette valeur du sacré, c'est l'échelle par laquelle l'homme grimpe des grottes de l'animalité vers la surface de l'hominisation. Se faire homme, c'est se sacraliser.

L'homme ne veut pas seulement réaliser cette sacralisation de l'existence, il veut encore l'exprimer et la répéter aussi souvent qu'il en sent le besoin ; c'est ainsi que naissent les rites, les mythes, les symboles. C'est-là la première forme de l'existentialisme, « l'existentiel » fondamental n'étant pas l'angoisse, mais le sacré. (Cette remarque nous permet d'ailleurs de situer l'« existentialisme » comme théorie des valeurs, et non comme théorie de l'être. Malgré sa terminologie, l'« existentialisme » n'est pas une ontologie.)

Depuis un certain temps, on se penche sur le problème soulevé par la nature de la force de cohésion qui unit les groupes sociaux. L'objet intentionnel de la « sympathie » (Scheler), sans le moindre doute une valeur, n'est autre que la valeur du sacré. C'est pour cette valeur qu'on vit, meurt, qu'on souffre, qu'on déclenche les guerres ; c'est pour elle qu'on défend la patrie. Et la mort d'une civilisation est toujours la mort par désacralisation. Si rien n'est plus sacré, c'est le nihilisme qui envahit les âmes. Les parents ne considèrent alors plus les enfants comme les maillons d'une chaîne qu'on fait durer par l'éducation et l'initiation. \*) La terre natale est con-

---

\*) Le volume « Naissances mystiques » est une introduction dans les pratiques initiatiques.

sidérée non plus comme un patrimoine, mais comme une denrée. Le mariage n'est plus un acte, mais une action. Le peuple n'est plus une communauté, mais une société d'intérêts communs. L'art n'est plus une mission, mais une affaire financière. La religion, de liaison avec la transcendance qu'elle était, devient une pratique vide de sens.

Tant qu'une civilisation est vivante, tant qu'elle n'a pas exagérément rationalisé le contenu de ses mythes et de ses rites, elle garantit ce pour quoi les mythes et les rites ont été inventés : la cohésion du groupe social. C'est en effet là le problème fondamental pour toute civilisation : expliquer l'origine, le développement, la continuation de l'ordre dans le monde. Devenu homme par création divine ou par évolution naturelle, l'homme se trouve dans une situation de quelqu'un qui a perdu ce qui régularise le monde minéral, végétal ou animal : l'équilibre. Il doit combler ce vide par la création d'un ordre. Ayant réussi à ordonner la naissance et la mort, la communauté du clan et de la tribu, la sexualité, la propriété, il donne une valeur définitive et absolue à cet ordre : la valeur du sacré. Ce qui est rituel est éternel. Les dieux ont agi de même quand ils ont créé le monde et transformé le chaos en cosmos. Et c'est de cette réussite divine que nous parlent les mythes, expliquant ainsi la réussite des hommes dans leur rôle de démiurges. Ils représentent une idéologie par laquelle on défend, au niveau de la connaissance mythique, c. à d. au niveau de la connaissance affective, l'ordre érigé par l'homme pour que puisse subsister la communauté humaine. D'une façon magistrale, M. Eliade expose cette intentionnalité des mythes et des rites. Le mythe raconte la création du cosmos, le rite fait participer l'homme à cette puissance sacrale qui est dans le monde depuis cette intervention divine.

L'homme évolué n'est-il pas dans la même situation ? Les grandes doctrines religieuses, idéologiques et politiques qui, actuellement, briguent la faveur du public, ne se meuvent-elles pas dans le même ordre d'idées ? La littérature ne se propose-t-elle pas de montrer l'homme entre l'ordre et le chaos, le salut et la damnation, la lumière et l'ombre ? Le tragique et le comique ne se situent-ils pas exactement dans ce complexe d'idées ? L'absurde, tellement à la mode aujourd'hui, et son satellite, l'angoisse, s'expliquent aisément par les catégories du chaos, du cosmos et du sacré. \*)

---

\*) Voir les confrontations dans : « Mythes, Rêves et Mystères ».

Par cette brève introduction dans l'œuvre de M. Mircea Eliade, le lecteur peut déjà se faire une idée de la richesse extraordinaire qu'il peut y découvrir. Idées, gestes et pratiques de l'homme, parfois magnifiques, parfois bizarres voire cruels y trouvent une explication parce que, situés dans un ensemble, tous ces phénomènes s'éclairent mutuellement. L'enseignant surtout y trouvera de nombreuses explications sur les littératures ancienne et moderne qu'il a à exposer, et nous ne pouvons que lui recommander chaudement d'aborder les livres de Mircea Eliade, et cela d'autant plus que le cadre très restreint de la présente introduction ne nous a pas permis d'entrer dans les détails de cette œuvre remarquable.

Léon NOESEN



## Comment vous tirez-vous d'embarras?

Dans les compositions françaises que nous écrivons dans les classes de cinquième, nous obligeons parfois les élèves à envisager, à présenter des idées, des sentiments, des actes qui tous sont d'une moralité fort douteuse. Selon les exigences du canevas, la lycéenne se trouve dans « une situation pénible », et nous lui demandons: Comment vous tirez-vous d'embarras? Il s'agit, bien entendu, d'offrir à la jeune fille la possibilité de montrer, de faire briller ses dons d'imagination et d'expression verbale. Or plus d'une fois notre héroïne — ou notre victime — se tire d'embarras par un mensonge, une ruse, un subterfuge, un prétexte fallacieux.

D'un autre côté, il nous arrive de dire: Vous voulez donner une leçon à une camarade prétentieuse. Vous lui jouez un tour. Comment vous y prenez-vous? Et ainsi nous lâchons les rênes à la verve de la cruauté juvénile. Ne nous induisez pas en tentation! Est-il bon de suggérer aux élèves toutes ces pensées légèrement immorales?

Il est possible de discuter avec elles les aspects déplaisants d'un tel canevas, de les rendre attentives à son ambiguïté, à moins qu'il ne vaille mieux les inviter à traiter des sujets dépourvus d'équivoque morale. La solution la plus belle consisterait peut-être à leur offrir plus de gaieté, plus de joie, dans la mesure du possible, et cette remarque, je voudrais qu'elle fût prise en considération, en premier lieu, d'un point de vue tout à fait matériel, du point de vue de l'hygiène, de la propreté, d'un agrément, d'une beauté, d'une harmonie tout extérieure.

Il nous faut, avant toutes choses, un nouveau lycée!

Les élèves font preuve d'une négligence assez grande en ce qui concerne la discipline hygiénique. Après chaque récréation l'appariteur est obligé de ramasser les papiers et les pelures de fruits que les lycéennes ont jetés dans la cour. Les tabliers, les foulards, les écharpes, les manteaux traînent par

terre dans les couloirs; dans certaines salles de classe les manuels, les cahiers, les tabliers et, éventuellement, le courrier personnel des élèves s'entassent dans le coin le plus obscur et le plus poussiéreux de la pièce; les armoires, une fois ouvertes, offusquent le regard, lui présentent un spectacle effarant. Il faut aux lycéennes un contrôle, une surveillance constante, autrement elles retombent dans l'habitude qu'elles ont prise de la malpropreté et d'un très grossier manque d'égards vis-à-vis du personnel chargé de l'entretien des salles et des corridors.

Les lycéennes responsables de ce désordre constituent sans doute une minorité — par ailleurs extrêmement nocive. Leurs parents n'auraient-ils aucun sens de l'ordre, ou réagissent-elles méchamment contre la propreté excessive d'une mère qu'elles jugent maniaque? Cependant il est permis, à ce propos, de poser une troisième question: N'est-ce pas la laideur, la vétusté du bâtiment lui-même qui les incite, qui les pousse à une conduite si peu digne de celles qui seront un jour les « gardiennes des foyers » et les « mères de la génération future »?

Il nous faut un nouveau lycée. Le bâtiment que nous habitons a dû être parfait au moment de son inauguration, et je ne voudrais en rien discréditer ses constructeurs, mais de toute évidence il ne répond pas aux besoins de sa population actuelle.

Quand, peu avant deux heures, on traverse la cour et que, par exception, il fait beau, on admire les arbres, on respire bien, on profite de l'air frais et on se réjouit d'apercevoir un grand morceau de ciel clair — avant de s'engouffrer dans les relents étouffants de la cuisine, dans l'obscurité « mystique » d'un « sanctuaire » dont les fenêtres ne sont pas assez nombreuses, ni assez grandes, ni assez claires. La cuisine du lycée jouit d'une excellente réputation, ce qui ne l'empêche pas, malheureusement, de répandre une odeur désagréable. Il règne dans les couloirs une atmosphère déprimante. Certes, les carreaux sont lavés — de temps à autre —; le dallage de même est entretenu, et pourtant il faut avoir de bien heureuses dispositions pour avancer joyeusement le long de murs sinistres et de portes qui donnent accès à des salles trop petites pour un nombre trop grand d'élèves.

Lorsqu'enfin les lycéennes elles-mêmes entrent, c'est la cohue, la confusion, un embouteillage constant. On se croirait dans la forêt vierge, obligé de se frayer un chemin à travers un fouillis inextricable de lianes, de plantes grimpantes, de serpents, d'oiseaux-mouches et de perroquets.

Que dire des tableaux, des photos qui ornent, d'une façon fantaisiste, les murs de l'école? Qui s'accumulent et qui s'espacent sans rime ni raison et dont le caractère disparate, depuis de longues années, constitue une offense au bon goût, surtout, me semble-t-il, pour les personnes qui connaissent l'harmonieuse beauté du lycée dont la ville d'Esch-sur-Alzette s'enorgueillit à juste titre. On a fait construire un terrain coûteux — et beau — pour le cours d'éducation physique, on a construit de nouvelles salles sous l'ancien portique, ce qui permet aux élèves et aux professeurs de se promener sous la pluie et sous la neige quand ils se rendent d'une partie du bâtiment à l'autre, ce qui leur permet de prendre l'air frais. Je ne trouve pas très spirituelle l'image du professeur qui emporte un parapluie dans sa classe, et de toute façon les salles du portique contribuent à faire du lycée une construction hétéroclite et déplaisante.

Nous avons une école sans âme, et cela peut-être explique un peu le fait que le deuxième vendredi de l'Octave de nombreuses élèves quittent la procession pour flâner dans la ville ou pour s'asseoir sur une terrasse de la place d'Armes. Elles pourraient fort bien assister à la messe avant de boire leur limonade, mais elles n'ont pas le sentiment d'appartenir à une communauté scolaire et le geste de défi qu'elles font ce jour-là, s'adresse à l'école bien plus qu'à la religion. Au Lycée de jeunes filles d'Esch-sur-Alzette il y a des fêtes à l'occasion desquelles professeurs et élèves se réunissent dans la grande salle, à Noël, la veille du 23 juin. Chez nous il n'y a rien, il n'y a plus rien, et c'est là un problème d'architecture: Il est impossible de faire entrer toutes les élèves dans la salle des fêtes, et il est difficile de se faire entendre d'elles, car, bien entendu, il n'y a pas de microphone pour le Lycée de jeunes filles.

Nous avons une école sans tradition, sans beauté, sans harmonie, sans âme. Elle doit son existence à des hommes généreux et intelligents — qui l'ont fondée voici plus d'un demi-siècle et qui seraient bien déçus s'ils la voyaient aujourd'hui.

Comme on a mis des salles sous le portique, comme on a transformé les vestiaires en salles de classe, on a inventé, pour le début du troisième trimestre — la date est bien choisie! —, les cours de « rattrapage ». Il s'agit encore d'illusionner le public. Il y a des élèves qui ne sont pas douées et que rien ne sauvera. C'est en vain qu'elles croiront se tirer d'affaire. Une leçon d'anglais supplémentaire par semaine ne vous permettra pas d'apprendre la grammaire que depuis le mois de septembre vous n'avez pas comprise. En outre, si deux pro-

fesseurs différents expliquent une règle de grammaire à une élève peu douée, probablement celle-ci finira par s'embrouiller complètement, et elle ne retiendra que le fait que Madame X. a dit que telle faute était grave tandis que Mademoiselle Y. a prétendu que ce n'était pas le cas. Par conséquent, Madame X. est trop sévère, et la pauvre petite lycéenne est traitée injustement, et elle n'a pas mérité sa note insuffisante. — D'autres élèves seront tout aussi paresseuses au cours de « rattrapage » qu'aux leçons ordinaires, et elles y liront la fin de l'histoire d'amour dont, pendant la matinée, elles ont commencé la lecture en classe. D'un autre côté enfin, en offrant ces leçons aux élèves, n'admettons-nous pas publiquement l'insuffisance de nos écoles ?

Mais non, me dira-t-on, nous n'admettons pas l'insuffisance de nos écoles. Nos classes sont surpeuplées, et il faut que les élèves lentes fréquentent les cours de « rattrapage » où sous la direction d'un professeur et en compagnie d'une demi-douzaine de camarades elles apprendront ce qu'un autre professeur, dans une classe de quarante élèves, n'a pas eu la possibilité de leur enseigner. Alors, au lieu d'instituer des cours de « rattrapage » les mardi et jeudi après-midi, ne vaudrait-il pas mieux construire des écoles assez grandes et avoir des classes de vingt ou vingt-cinq élèves ?

Il n'est pas bon qu'on demande aux élèves de venir à l'école pendant les après-midi libres. Elles doivent avoir un peu de liberté, sinon elles dormiront tout le temps aux cours et elles auront même une excuse valable. En plus elles pourront négliger gaiement leurs devoirs à domicile: Je n'ai pas écrit mon exercice français, j'ai eu mon cours de rattrapage d'arithmétique hier, j'ai raté mon premier train et je suis rentrée très tard à Rodange — ou à Burmerange —. S'il doit y avoir un dialogue entre parents et professeurs, au cours de cet entretien il faudrait conseiller aux parents de réclamer à leur tour la construction d'un nouveau lycée. Ce nouveau lycée, bien sûr, ne résoudrait pas tous les problèmes, pourtant il nous ferait accomplir beaucoup de progrès et il nous offrirait de très grands avantages. Mais qui nous donnera ce nouveau lycée ? Comment nous tirerons-nous d'embarras ? Bon sujet de composition française, anglaise ou allemande !

Si je devais traiter le sujet en question, à la fin de ma copie je formulerais une exigence suprême: une salle de séjour grande et belle pour les élèves qui n'ont pas leur domicile à Luxembourg, une salle avec des meubles en bois de teak, des revues d'art, d'histoire et de science, des jeux de société, un



débit de boissons non alcooliques, des géraniums et des fenêtres aux carreaux toujours propres. Pour l'été enfin je ferais planter un jardin, toujours pour ces mêmes élèves, un beau jardin riche en fleurs, en sentiers, arbustes, bancs et oiseaux. Ainsi l'hiver elles n'auraient plus besoin de se morfondre dans une salle de classe, et l'été elles ne traîneraient plus dans la cour. Il est désolant pour des adolescentes de rester dans nos salles de classe de huit à midi et de deux à quatre, et d'y être encore depuis la fin du déjeuner jusqu'à la reprise des cours, alors que leurs condisciples sont dans leurs familles. Que dans de telles circonstances le Lycée devienne un objet de répulsion, cela ne m'étonne guère.

Il nous faut — il nous faudrait — un nouveau lycée, avec un jardin et une belle salle de séjour pour les élèves dont les parents n'habitent pas la ville de Luxembourg.

Qui nous donnera ce lycée? (1965)

Rosemarie KIEFFER



# École et Famille

## Arguments et thèmes pour un dialogue

### I. ARGUMENTS.

Habitué à imiter avec quelque retard les initiatives de l'étranger, nous cherchons notre voie dans le domaine des rapports entre parents et école. Nos premiers pas dans ce sens restent limités à des rencontres occasionnelles: consultations privées, réunions de parents, celles-ci restreintes parfois, suivant les nécessités pratiques des établissements, à une seule classe d'élèves, voire même à une seule section.

L'accueil favorable que ces premiers colloques ont trouvé auprès du public, nous incite à écrire quelques pages sur ce sujet. Les idées proposées ici n'ont aucune prétention d'originalité. Elles ne reflètent que le fruit de quelques lectures et de quelques réflexions personnelles. Le but que nous nous proposons est modeste: formuler quelques-unes des nombreuses raisons qui militent en faveur de rapports suivis et organisés entre parents et enseignants et proposer quelques thèmes qui peuvent alimenter ces rapports.

Les arguments en faveur d'une collaboration entre école et parents peuvent se ramener à trois: l'insuffisance et la complémentarité de la famille et de l'école en manière d'éducation, l'intérêt croissant accordé aux problèmes de la jeunesse et le bienfait du dialogue entre enseignants et parents. L'exposé montrera que ces différents arguments ont de nombreuses interférences.

#### A) *Insuffisances et complémentarité.*

Quand nous parlons d'insuffisances réciproques, nous n'entendons pas nécessairement ce terme dans un sens préjoratif. Ce serait trop commode et trop simple. On sait que l'école et la famille s'accusent l'une l'autre pour se décharger de leurs responsabilités propres. Mais on sait également qu'il y a des in-

suffisances qui ne comportent aucune faute morale, parce qu'elles sont inhérentes à l'ampleur même des tâches respectives et dépassent les possibilités humaines. Voici quelques exemples: tous les parents savent qu'ils sont tenus de surveiller les études de leurs enfants et de les favoriser au maximum. Si les enfants sont intelligents, travailleurs et disciplinés, ce sera facile. Mais si des difficultés continuelles surgissent sous la forme de mauvaises notes, de punitions et d'échecs, alors que faire? Chez certains parents ces questions restent sans réponse ou prennent la forme d'une véritable anxiété qui ne fait qu'aggraver la situation. Chez d'autres, elles sont à l'origine de décisions irréfléchies ou franchement mauvaises.

Cet état de choses est à l'origine des préjugés et des préventions contre l'école. Les parents, qui ne marchandent pas à leur fils le bénéfice de circonstances atténuantes ou d'excuses, le refusent souvent aux maîtres et aux professeurs.

L'école a le droit d'attendre de la famille qu'elle fasse table rase de tous les préjugés et lui accorde une confiance entière. Ne peut-elle pas se prévaloir d'être clairvoyante et objective, puisqu'elle est le lieu de rencontre des meilleures formules de pédagogie?

Pour sortir de l'impasse et pour rétablir la confiance, on ne voit d'autre issue que celle du dialogue cordial et prolongé.

L'insuffisance des parents est accentuée de nos jours par les conditions générales de la vie: profession accaparante, manque de temps libre et de vie familiale, progrès continuels des sciences et de la technique. L'évolution est si rapide qu'il devient difficile d'être de son temps. Le fossé entre adultes et adolescents s'élargit tous les jours. D'où incompréhensions et tensions diverses. On vit à côté l'un de l'autre et on ne parle plus le même langage.

Le personnel enseignant est, lui aussi, conscient de ses carences. Il se sent dépassé par la complexité des exigences professionnelles. Pour être auprès des jeunes le catalyseur des énergies latentes, il devrait les connaître individuellement. Or cela devient presque impossible en raison du nombre considérable d'élèves et de l'étendue des programmes. L'enseignement dispensé doit, d'autre part, viser la réceptivité moyenne d'une classe. Or, là encore, la bonne volonté ne saurait produire des miracles et il y aura des zones d'ombre plus ou moins prononcées. Il est évident qu'un colloque entre parents et enseignants pourra prévenir ou corriger des attitudes néfastes au développement des jeunes et promouvoir un enseignement mieux adapté et plus efficace.

## B) Sollicitude pour la jeunesse.

La deuxième raison en faveur du dialogue entre la famille et l'école, c'est l'intérêt croissant que porte notre époque à la jeunesse. Il fut un temps, heureusement révolu, où les jeunes étaient sousestimés, voire même négligés. Ils avaient, comme Jean-Charles le fait écrire à un de ses cancre, le droit de se taire. Serrés de près par les cadres rigides de la société domestique, leur vertu principale était l'obéissance parfaite vis-à-vis de toutes les formes d'autorité. Ils vivaient, pour ainsi dire, dans un régime de despotisme éclairé. Sous certains rapports, celui-ci ne manquait pas de grandeur, mais il étouffait les élans spontanés et empêchait l'épanouissement des personnalités.

C'est un des mérites de notre temps d'avoir réellement découvert l'homme et de lui avoir témoigné l'intérêt et l'attention qu'il mérite. L'enfance et la jeunesse ont été les premières à en profiter. Les études sur la psychologie des jeunes, sur leurs besoins et leurs aspirations, sur la façon de les mener vers des lendemains heureux, sont nombreuses et inspirées d'une bienveillance évidente. Par ailleurs, les réalisations en faveur des jeunes prennent toujours plus d'extension. Dans ce sens, il est très significatif que l'Etat vient de créer un Service National de la Jeunesse, avec mission d'étudier et de promouvoir le plus grand bien des adolescents. Certes, ce n'est qu'un commencement. Mais le branle est donné et la bonne volonté ne manque pas pour entreprendre de nouvelles réalisations. L'enseignement lui-même veut être de mieux en mieux adapté aux exigences actuelles pour offrir à tous des possibilités de réussite. En interrogeant davantage la famille, l'école pourra mieux connaître la jeunesse pour pouvoir mieux la servir.

L'importance accordée aux jeunes a cependant entraîné un certain nivellement entre les générations. Une « démocratisation » excessive met en péril l'autorité des parents et des enseignants. Le père de famille est devenu le grand frère, tandis que le professeur devient le copain. Certes, beaucoup de nos élèves savent encore garder les distances, mais ils fondent celles-ci davantage sur le prestige et l'excellence personnelle que sur la simple fonction de supérieur hiérarchique.

La crise de l'autorité entraîne de nombreuses difficultés de discipline. Il faudra toute la volonté de collaboration entre parents et maîtres pour enrayer de façon efficace les poussées d'insolence toujours plus fréquentes (cfr. le cahier des retenues).

### C) *La valeur du dialogue.*

Enfin, et c'est la troisième raison qui milite en faveur d'un contact entre école et famille, on ne saurait exagérer la nécessité et le bienfait du dialogue, considéré en lui-même. A l'heure actuelle, il est de pratique courante dans les petites communautés locales et dans les hauts-lieux de la vie internationale. Le monde aspire à la compréhension et à l'entente pour pouvoir faire face aux difficultés communes. Les plus hautes autorités nous donnent dans leurs efforts de pacification un exemple magnifique.

Quel historien fera jamais le compte des préjugés et des aprioris, des mensonges et des calomnies, des méfiances injustifiées et des haines stupides qui sont à l'origine de la plupart des conflits internationaux et tuent des nations entières ? Il est temps de se ressaisir et de se décider à tous les échelons de la vie de communauté à cette attitude d'élémentaire bon sens : Entre hommes, on échange des paroles et non des coups de poing ! Le dialogue se solde toujours par un résultat positif. Il entame les fausses positions et ouvre la voie à une collaboration féconde.

Si les tensions entre école et maison paternelle n'ont pas la portée tragique des mésententes internationales, elles sont pourtant à l'origine de beaucoup d'échecs scolaires. Les contacts suivis entre parents et professeurs peuvent vaincre bien des difficultés et prévenir de lamentables malentendus. Ils auront au moins l'avantage de mieux faire connaître aux deux parties en présence leur mission et leur responsabilité respectives. Les parents ont tendance à voir l'établissement scolaire à travers les yeux de leurs enfants et à accabler le corps professoral en cas d'échec. Il faut réformer cette optique déformante par une information objective sur la réalité scolaire. Les seuls qui soient à même de le faire, ce sont les professeurs eux-mêmes. Par ailleurs, la connaissance du milieu familial fournit des indications précieuses sur l'individualité de l'élève et exerce une bonne influence sur les méthodes de pédagogie. L'élève cessera d'être un numéro quelconque pour devenir une personnalité vivante, digne d'intérêt et de dévouement.

## II. THÈMES DE RENCONTRES.

Après avoir motivé la collaboration entre école et famille par des arguments d'ordre général, il faut passer aux propositions concrètes.

Le problème que les autorités responsables devront résoudre dans un proche avenir est le suivant: Dans quelle mesure et sous quelle forme organiser le dialogue, compte tenu des possibilités pratiques de chaque établissement? J'estime qu'il est encore trop tôt d'envisager dès le début la création d'associations de parents, telles qu'elles existent à l'étranger. Nous devons d'abord faire nos expériences dans des réalisations plus modestes, avant de penser à une organisation qui, en raison des abus qu'elle peut entraîner, doit être traitée avec prudence. Si mes informations sont exactes, les enseignants français p. ex. déplorent le pouvoir abusif des associations de parents en matière de programmes et même d'examens.

Les premiers essais qui ont été faits chez nous suggèrent trois formes de contacts: les consultations particulières, les réunions de parents avec un thème précis d'échange de vues et une feuille de liaison entre parents et écoles.

Les deux premières se pratiquent déjà. Il suffira de les développer et d'en faire une institution régulière. Par ailleurs, il serait très utile que nous disposions d'un organe de liaison, par lequel parents et professeurs pourraient exprimer leurs soucis et leurs espoirs et s'enrichir mutuellement de leurs lumières. Il existe à l'étranger un grand nombre de revues de ce genre. Elles sont très bien faites et ont un nombre impressionnant de lecteurs intéressés. On pourrait s'inspirer de ces revues et créer un bulletin adapté à nos modestes possibilités.

Plutôt que de nous attarder au fonctionnement pratique des réunions de parents, nous voudrions proposer au lecteur quelques thèmes de dialogue.

Les revues étrangères contiennent des études intéressantes sur les raisons des échecs scolaires. Ne pourrait-on pas commencer par attirer l'attention des parents sur certaines de ces raisons et amorcer par là le contact régulier? Nous exposerons ici quelques-unes des raisons qui concernent plus spécialement les parents: la santé des jeunes, le climat familial, l'inadaptation scolaire et les erreurs d'orientation.

#### A) *La Santé.*

Malgré l'attention accordée à la santé de la population scolaire, il faut relever le fait que beaucoup d'échecs sont dus à l'insuffisance physique. On cite surtout pour le secondaire et plus spécialement pour le cycle inférieur, les irrégularités visuelles et auditives, les poussées de croissance, la faiblesse cardiaque, le retard dans le développement sexuel, les végéta-

tions adénoïdes, le mauvais fonctionnement des glandes endocrines. A cet égard, je ne puis m'empêcher de penser à nos élèves et de me poser certaines questions. Notre contrôle médical est-il suffisant et efficace? Quand on constate que lors des consultations nos élèves défilent dans le cabinet médical à la vitesse d'un cycliste, on est en droit de s'interroger sur la valeur de ce contrôle. Certes, il y a l'excuse du grand nombre! Cependant, pour parer à cette carence, ne faudrait-il pas intéresser directement les parents à ce problème? L'attention qu'ils portent à la santé de leurs enfants est, en général, très grande, mais elle manque souvent de clairvoyance et de mesure. On constate ici beaucoup plus d'ignorance que de mauvaise volonté. Ce serait faire œuvre utile que de donner aux parents des directives précises pour le développement de la santé de leurs enfants. Savent-ils, p. ex., que l'alimentation exige des soins attentifs et qu'il ne suffit pas de gaver un écolier pour lui donner une santé florissante. A une époque où on constate dans les couches populaires un abus flagrant des produits en conserve, des denrées épicées et de la charcuterie, il faut préserver les jeunes en instruisant les mères de famille. Mais il n'y a pas que l'alimentation qui soit en cause. Il faut y ajouter le manque de grand air et d'exercices physiques, le sommeil insuffisant ou irrégulier, le bruit assourdissant de nos rues, l'alcool et la cigarette. Voilà de quoi alimenter un dialogue qui engage la responsabilité de la famille et de l'école.

#### B) *Le climat familial.*

De nombreux travaux récents ont mis en lumière l'influence du climat familial sur le résultat des études. Le milieu d'étude de l'élève à domicile, ses habitudes de travail, l'attitude des parents à l'égard de l'élève en tant que tel peuvent expliquer les insuccès ou les échecs scolaires. On cite trois cas qui peuvent notamment compromettre le développement intellectuel de l'enfant: l'enfant rejeté par ses parents, l'enfant surprotégé et l'enfant privé des relations horizontales qu'offre la fratrie.

Les enfants rejetés sont de plus en plus nombreux et même sans aller jusqu'à l'extrême, beaucoup d'entre eux sont laissés à eux-mêmes. Les devoirs, les leçons, les examens ne doivent causer aucun trac aux adultes; ils ne doivent surtout pas déranger les spectacles de télévision, les soirées mondaines ou simplement la partie de cartes. Cette situation défavorable provient du fait que les parents tendent de plus en plus à se décharger sur l'école de l'éducation de leurs enfants.

### C. *L'inadaptation scolaire et les erreurs d'orientation.*

Tant du côté de l'école que du côté des parents, des efforts sérieux doivent être faits pour éviter les erreurs d'aiguillage. Alors que les dispositions de l'enfant devraient être l'élément décisif dans le choix des études, ce sont souvent les préférences des parents qui président à un acte si important.

Au point de départ de ce choix, il y a chez nous la déconsidération du 4<sup>e</sup> degré de l'enseignement primaire. La scolarité étant obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans, beaucoup de parents font ce raisonnement simpliste: Si l'enfant réussit à se faire admettre au secondaire à l'âge de 12 ans, il pourra satisfaire à ses obligations scolaires, même s'il échoue par la suite! S'il réussit, tant mieux. De toutes façons il pourra dire qu'il a passé quelques années au collège. Dame, cela aussi compte!

On prévoit les conséquences de ce raisonnement. En 6<sup>e</sup> primaire les instituteurs préparent l'examen d'admission de façon intensive (eux aussi ont à s'inquiéter des résultats) et le 4<sup>e</sup> degré fonctionnera avec quelques rescapés ramassés aux quatre coins du canton.

Ainsi sont posés les problèmes de l'examen d'admission, du surpeuplement du secondaire, de l'urgence d'un enseignement moyen et de la création d'une classe d'orientation.

Voilà, à titre d'exemples, quelques points de méditation pour les réunions de parents. Il y en a beaucoup d'autres.

Pour finir, une simple remarque. Parents et professeurs veulent de toute évidence le plus grand bien des jeunes. Cette bonne volonté, pour louable qu'elle soit, ne suffit pas. Il faut y joindre les actes, prendre des responsabilités et engager de part et d'autre une collaboration généreuse et confiante.

Ferd. HOLTZ

#### **Indications bibliographiques pour la 2<sup>e</sup> partie de cet article :**

- *Encyclopédie pratique de l'Éducation en France*, publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale.
- Fr. De Hertogh : *Les échecs dans l'enseignement secondaire*, dans « Education », janvier et mars 1962.
- Georges Pire : *Réflexions sur les échecs scolaires*, dans la « Revue belge de psychologie et de pédagogie ». Tome XXIII, année 1961, N° 94.
- P. Gauthy : *L'École sans redoublants*, dans la « Revue St-Louis », janvier 1961.
- *Les échecs dans l'enseignement secondaire*, dans « Famille, Collège et Institut ». Tome XXI, 1962-63, N° 5.



# L'Enseignement de la littérature dans une perspective européenne

Le dynamisme évolutif du monde moderne se manifeste dans tous les domaines de l'activité humaine. Du progrès, il y en a partout. D'une part se trouvent les chercheurs infatigables, qui constituent l'élite intellectuelle des pays marchant à la tête du progrès, d'autre part il y a une grande foule d'honnêtes travailleurs intellectuels, qui s'efforcent d'être up to date en sacrifiant une partie considérable de leurs loisirs à l'instruction permanente. Dans tous les pays se pose actuellement le problème de l'instruction permanente, qui se fait surtout par l'information claire et complète, par le contact fructueux avec les centres universitaires, par le renouvellement de la formation professionnelle, par la participation plus ou moins régulière aux congrès internationaux et par le congé culturel équitablement accordé.

Cette instruction permanente est particulièrement importante pour l'éducateur. Depuis une dizaine d'années les programmes et les méthodes ont changé dans nos pays voisins, et il faut bien que la réforme de notre enseignement en tienne compte judicieusement, si elle veut être efficace et éviter que nous ne devenions un jour un pays sous-développé malgré l'« illustre » université luxembourgeoise très utopique.

Nos étudiants doivent posséder une formation intellectuelle telle qu'ils pourront suivre, sans difficultés, les cours universitaires. Voilà le but à réaliser par la réforme de l'enseignement secondaire.

L'Association Européenne des Enseignants (A. E. D. E.) et le Conseil de la Coopération Culturelle (C. C. C.) du Conseil de l'Europe poursuivent comme principal but: « Contribuer à fournir aux jeunes Européens, quels que soient leur milieu

ou leur niveau intellectuel, les possibilités d'éducation appropriées et à faciliter leur adaptation aux transformations politiques et sociales. Cette tâche implique, en particulier, une rationalisation plus poussée du processus complexe de l'éducation. Tous les éléments qui influent sur l'acquisition des connaissances sont étudiés, . . . jusqu'à *l'amélioration de la formation des enseignants*. Chacun des Etats européens sera ainsi en mesure de profiter de l'expérience des autres en matière de planification et de réforme des structures, des programmes et des méthodes dans les différentes branches de l'enseignement. » (Introduction aux publications du C. C. C. Collection « L'Éducation en Europe »)

Sous les auspices du Conseil de la coopération culturelle (C.C.C.), l'Association européenne des enseignants (A.E.D.E.) avait organisé à Strasbourg du 27 au 30 décembre 1965 un séminaire sur l'enseignement de la littérature dans une perspective européenne. Six pays avaient envoyé des collaborateurs: l'Italie, la France, l'Allemagne, la Suisse, la Belgique et le Luxembourg.

Quelques mois auparavant, des professeurs qualifiés des six pays avaient fait parvenir au comité central à Strasbourg des rapports détaillés sur les programmes et les méthodes de l'enseignement littéraire dans les trois classes terminales des lycées de leurs pays. Ces données permirent de constater les différences et les ressemblances qui existent entre les différents pays et de faire des propositions en vue de l'harmonisation de l'enseignement littéraire.

La plus grande partie de ces journées d'études était consacrée à l'élaboration d'un certain nombre de thèmes littéraires se prêtant à un enseignement dans une perspective européenne. Des fiches littéraires, comportant un résumé méthodique et une bibliographie des différents thèmes littéraires européens, seront publiées prochainement.

L'enseignement littéraire dans une perspective européenne se divise en 2 parties principales:

- a) Le problème des influences littéraires entre les divers pays aux différentes époques (p. ex. au moyen-âge, à la Renaissance, à l'époque classique, dans le romantisme, dans le naturalisme etc.).
- b) Les grands thèmes littéraires européens tels qu'ils ont été traités différemment dans les littératures nationales (p. ex. la guerre, l'honnête homme, le philosophe [Aufklärer], Don Juan, Faust, la famille, l'adolescent, la fable, etc.).

Ce genre de littérature comparée n'écarte nullement l'enseignement méthodique et approfondi de telle ou telle littérature déterminée, mais il veut montrer aux élèves que le cloisonnement national, tel qu'il existait dans les domaines politique et économique, n'existait jamais dans les arts et les lettres: Bref, l'enseignement de la littérature dans une perspective européenne aidera à répandre dans les esprits et les cœurs l'esprit européen fait de compréhension et de respect entre les peuples.

Albert DECKER

---

Le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe nous fait régulièrement parvenir ses publications hautement intéressantes. C'est avec plaisir que nous en présentons quelques-unes.

#### L'ORIENTATION PENDANT LA PÉRIODE SCOLAIRE —

Idées et problèmes. Par M. Reuchlin.

Collection « L'Éducation en Europe », Conseil de la Coopération Culturelle, 1964. 376 pages. Prix: 6 francs français ou sa contrevaletur moyenne en d'autres monnaies.

Dans le courant des dix dernières années, dix réunions internationales au moins se sont tenues en Europe pour traiter des problèmes posés par l'orientation des enfants pendant la période scolaire. Ces rencontres ont permis de rassembler une documentation importante et de confronter les opinions exprimées par les experts. M. Maurice Reuchlin, directeur de l'Institut national d'études du travail et d'orientation professionnelle (Paris), a été chargé par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe de faire la synthèse des travaux de ces réunions et de mettre en lumière les idées-forces qui s'y sont dégagées. Les principaux thèmes qui sont traités par l'auteur dans son étude sont: l'orientation et le progrès technique, économique et social; l'orientation de l'enfant et son milieu proche; l'orientation de l'enfant et les caractères généraux du milieu scolaire; les méthodes de l'orientation; les grandes étapes de l'orientation. En annexe de l'étude figure une documentation sur l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles des pays membres du C. C. C.

**LA FORMATION DE L'ÉDUCATEUR SPORTIF** — Programme-cadre pour les moniteurs d'éducation physique et sportive non professionnels.

Collection « L'Éducation en Europe », Conseil de la Coopération Culturelle, 1964. 80 pages. Prix: 6 francs français ou sa contrevaletur moyenne en d'autres monnaies.

Il existe aujourd'hui en Europe un besoin considérable d'animateurs et de moniteurs d'éducation physique et sportive. Un grand nombre de jeunes qui ont terminé leur scolarité ne bénéficient plus des bienfaits d'une formation physique et sportive rationnelle. D'où la nécessité urgente de former un grand nombre de moniteurs non professionnels dont le rôle serait de susciter le regroupement des jeunes et de leur donner le goût des activités physiques, sportives et de plein air.

On trouvera dans la présente publication un programme-cadre pour la formation de moniteurs, élaboré en fonction d'une période minimum d'enseignement de 100 heures. Comportant des notions élémentaires de pédagogie et de biologie, il accorde une place privilégiée à l'initiation sportive, aux jeux et aux activités de plein air auxquels les jeunes portent un intérêt spontané. Il est complété par un enseignement de l'éducation physique qui ouvre la voie au perfectionnement athlétique. Les conditions et la procédure d'examen sont également définies. Les candidats qui passeront l'examen avec succès recevront un Diplôme européen.

Ce manuel est destiné aux instructeurs chargés de la préparation des futurs moniteurs. Il a été élaboré au cours d'une Conférence organisée en janvier 1964, à Strasbourg, dans le cadre du programme du Comité de l'éducation extra-scolaire du Conseil de la coopération culturelle (Conseil de l'Europe).

Les connaissances et l'expérience des experts de seize pays ont été mises à contribution pour l'établissement de ce programme, qui doit être complété par des cours spécialisés portant sur des sports déterminés.

**L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES PAR LA TÉLÉVISION.** Par R. Hickel.

Collection « L'Éducation en Europe », Conseil de la Coopération Culturelle, 1965. 175 pages. Prix: 6 francs français ou sa contrevaletur moyenne en d'autres monnaies.

En faisant entreprendre un travail de recherche original sur l'enseignement des langues vivantes en Europe au moyen

de la télévision, le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe a combiné deux aspects importants de son programme de coopération en matière d'enseignement: l'utilisation de la télévision à des fins éducatives et culturelles et le développement de l'enseignement des langues vivantes.

Dans son étude sur la situation actuelle en Europe, M. Hickel (professeur d'anglais de nationalité française, qui a reçu la formation du Centre audio-visuel de St. Cloud, Paris) examine les points suivants: principaux programmes de télévision actuellement diffusés pour l'enseignement des langues vivantes, problèmes pédagogiques que pose l'utilisation de ces programmes à l'école et en dehors de l'école, problèmes techniques et pratiques, réactions du public et des élèves. Il termine par une analyse de la télévision en tant que technique d'enseignement des langues, par comparaison avec les autres auxiliaires tels que le film et les laboratoires de langues.

L'étude a été communiquée à un séminaire européen sur l'enseignement des langues vivantes par la télévision, qui a été organisé à Londres en septembre 1964. Une analyse des conclusions de ce séminaire est annexée à la présente publication.

#### LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. Par Joseph Majault.

Collection « L'Education en Europe », Conseil de la Coopération Culturelle, 1965. 260 pages. Prix: 6 francs français ou sa contrevalet moyenne en d'autres monnaies.

Dans la collection « L'Education en Europe » du Conseil de la Coopération Culturelle vient d'être publiée une étude comparative sur la formation du personnel enseignant. Son auteur, M. Joseph Majault, directeur adjoint de l'Institut pédagogique national (France), a déjà publié dans la même collection, en collaboration avec M. Jean Thomas, une étude sur les tendances actuelles et problèmes communs dans l'enseignement primaire et secondaire en Europe.

La prolongation de la scolarité, le développement des enseignements techniques et professionnels, l'extension de l'enseignement secondaire, la différenciation des programmes et la diversité des options ont modifié les structures de l'enseignement et ont condamné la mise en place de mesures et de conditions nouvelles pour la formation du personnel enseignant.

L'étude comparative de M. Majault, établie en collaboration avec les pays membres du Conseil de la coopération cul-

turelle, traite du recrutement, de la formation et du perfectionnement des maîtres de l'enseignement primaire, secondaire, technique et professionnel en Europe.

Une certaine harmonisation du vocabulaire technique utilisé facilite la lecture de l'ouvrage. Des diagrammes, complétant les descriptions, rendent plus aisées les comparaisons.

Dans ses conclusions, l'auteur dégage à travers la variété et la complexité des modes et méthodes de formation des maîtres en Europe, des tendances et des perspectives communes.

## GUIDE DES SYSTEMES SCOLAIRES.

Collection « L'Education en Europe », Conseil de la Coopération Culturelle, 1965. Volume spécial. 350 Pages. Prix: 12 francs français ou leur contrevaieur en d'autres monnaies.

A la suite de plusieurs rencontres internationales sur les problèmes communs aux pays européens en matière d'enseignement, le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe a décidé de publier un guide des systèmes scolaires, afin de fournir à tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de l'enseignement une vue d'ensemble des différents types d'écoles en Europe dans les domaines de l'enseignement général, de l'enseignement technique et professionnel et de la formation des enseignants. Le guide est composé de dix-huit chapitres correspondant aux contributions des pays membres du C. C. C. ainsi que de la Finlande. Chaque chapitre comprend: une brève description du système scolaire national, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur; un diagramme simplifié et un diagramme détaillé, complétés par un index explicatif dans la langue originale, en français et en anglais; des tableaux statistiques sur le nombre d'élèves entrant à l'école et sur le nombre d'élèves quittant l'école.

Ce guide constituera un précieux instrument pour des études comparatives dans le domaine de l'enseignement. En fournissant des données de base sur les différents systèmes scolaires en Europe, il favorisera également la compréhension entre les pédagogues et autres responsables de l'éducation des pays membres, qui coopèrent sans cesse plus étroitement afin de perfectionner l'enseignement.

**BIBLIOGRAPHIE D'OUVRAGES SUR L'EUROPE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS.** — Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1965. 67 pages. Prix: 2 francs français.

L'enquête sur l'enseignement du civisme dans les pays européens, menée en 1962-1963 dans le cadre de la Campagne d'Education civique européenne et dont les résultats ont été publiés par le Conseil de la coopération culturelle dans son ouvrage « Civisme et Education européenne », a relevé, notamment le besoin d'une documentation de base qui aiderait les enseignants à préparer à l'usage de leurs élèves des leçons portant sur des sujets européens.

C'est pour répondre à ce besoin que la présente brochure a été élaborée par un groupe international d'experts. Elle se présente sous forme d'une liste d'ouvrages choisis, rédigés pour la plupart en anglais, en français, en allemand ou en italien, dont chacun fait l'objet d'une analyse succincte. Cette liste a été volontairement limitée pour deux raisons: les enseignants en exercice n'ont que peu de temps à consacrer aux études de base et des bibliographies européennes plus complètes se trouvent déjà à la disposition des chercheurs.

Il serait faux de prétendre que tous les ouvrages d'importance consacrés aux questions européennes ont été examinés et analysés par le comité de rédaction; aussi bien, une bibliographie comme celle-ci ne saurait jamais acquérir un caractère définitif. On peut cependant légitimement soutenir que l'enseignant qui, sur la base des notes analytiques, retiendra et lira, ne fût-ce qu'un petit nombre des ouvrages cités, sera bien mieux à même d'expliquer à ses élèves le destin commun de la famille européenne des nations.

Etant donné que l'éducation civique, sous son aspect européen, peut être introduite dans nombre de disciplines différentes, conformément au système d'enseignement du pays intéressé, la bibliographie a été divisée en neuf sections: 1) Géographie, 2) Histoire, 3) Philosophie, 4) Culture (généralités, littérature, musique, peinture, architecture et sculpture), 5) Intégration européenne, 6) Education, 7) Education civique européenne, 8) L'Europe et le monde, 9) Manuels scolaires et ouvrages pour la jeunesse.

Le Centre d'information de la Campagne d'Education civique européenne (Centre européen de la Culture, 122, rue de Lausanne, Genève) vient d'entreprendre la publication d'un bulletin contenant des plans de leçons et de brèves analyses de



matériel pédagogique nouveau d'intérêt européen, à l'usage des enseignants, le bulletin complètera la présente bibliographie.

**LA CONTRIBUTION DES MOYENS AUDIOVISUELS A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.** Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1965. 64 pages. Prix: 3 francs français.

L'un des points les plus importants du programme éducatif du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe a trait à la formation des enseignants. C'est pourquoi une brochure a été consacrée à l'utilisation, pour cette formation, des moyens audiovisuels. Cette brochure, fondée sur la documentation qu'a permis de rassembler une réunion tenue en mai 1964 au Centre audiovisuel de Saint-Cloud (France), comprend l'essentiel des exposés de différents experts, un résumé des discussions auxquelles ils ont donné lieu et, enfin, les conclusions de la réunion, ainsi que ses recommandations pour une action future.

La réunion ne s'est pas cantonnée à des sujets généraux, tels que l'initiation des enseignants aux moyens de communication de masse et les problèmes psychologiques que pose la formation des enseignants par les moyens audiovisuels; elle a également étudié l'apport particulier de moyens comme la radio, la télévision — principalement en circuit fermé — et le film, ainsi que le laboratoire de langues en tant qu'outil de formation des professeurs de langues vivantes. De plus, une attention particulière a été accordée aux problèmes de la formation des enseignants pour l'emploi des moyens audiovisuels.

La présente brochure devrait se révéler utile pour les instituts de formation pédagogique. Elle sera suivie d'autres publications, de caractère plus spécialisé qui donneront des informations détaillées sur des moyens audiovisuels spécifiques, comme le film muet de 8 mm, et sur l'utilisation de la télévision en circuit fermé pour la formation des enseignants.



Jean-Pierre STEIN

1892—1963

« En définitive, c'est la persévérance dans l'idéal  
et les réalisations de l'âge mûr qui comptent. »

Jean-Pierre Stein

A l'Athénée l'autre jour, la triste nouvelle s'était propagée rapidement: notre directeur honoraire, M. Jean-Pierre Stein n'est plus.

A de pareils moments, presque instinctivement, nous retournons aux souvenirs, seule possibilité de retenir parmi les vivants celui que nous ne verrons plus.

Puis-je évoquer d'abord quelques souvenirs personnels, peu importants, certes, en comparaison de tout ce que le directeur Stein a représenté dans la vie publique, images qui cependant me sont chères parce qu'elles me ramènent à mes années de collège.

Je pense notamment à ce radieux matin de juillet 1948 quand, le cœur battant, nous gravîmes un bien sombre escalier pour émerger dans la salle des fêtes de l'Athénée où devait avoir lieu notre examen d'admission. C'est là que je le vis pour la première fois: cet homme à l'allure droite, aux traits calmes, au regard où, selon un dosage intelligent, la sévérité savait altérer avec la douceur, nous inspirait confiance. Sa personne nous faisait sentir qu'une nouvelle ère allait commencer dans nos jeunes vies, elle nous ouvrait les portes vers le monde des plus hautes valeurs.

Au cours des sept années suivantes, nous le rencontrons presque chaque jour. Que ce fût dans les couloirs, la cour ou les salles de classe. Que ce fût pendant les répétitions de la chorale: notre directeur aimait beaucoup sa chorale dont il encourageait toujours les efforts et aux excursions de laquelle, cédant à des moments de joyeuse détente, il nous témoignait une sorte d'affection quasi paternelle. Ou que ce fût lors des grandes cérémonies qu'il présidait avec tant de dignité: en 1952, l'inauguration du Monument aux Morts, en 1955, le 350<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de l'Athénée.

Je voudrais pouvoir imprégner ces paroles du profond respect que nous éprouvions à son égard. N'était-il pas, pour nous autres jeunes élèves, le chef de ce ciel jupitérien de professeurs qui siégeaient dans une salle de conférences où nous n'avions évidemment pas accès, ciel, du haut duquel pouvaient tomber les foudres que méritaient parfois nos gamineries, mais d'où provenaient aussi les récompenses des travaux convenablement accomplis?

Jean-Pierre Stein est né à Waldbillig, le 4 novembre 1892. Il fréquentait les universités de Bonn, Berlin et Munich. En 1921, il est nommé répétiteur au Lycée de jeunes filles à Luxembourg, et, un an plus tard, il devient professeur au même établissement. Pendant plusieurs années, il est détaché à l'École normale des instituteurs ainsi qu'à l'École industrielle et commerciale de Luxembourg. Il obtient, en 1934, la chaire de philosophie morale aux Cours Supérieurs et est appelé, en 1938, à la Cour grand-ducale pour enseigner le latin au prince Jean.

Faut-il s'étonner qu'après de pareils antécédents l'occupant voulût se débarrasser de lui? Dès 1941, M. Stein est dé-

placé en Allemagne, d'abord à Trèves, ensuite à Wermelskirchen et Dusseldorf.

Au lendemain de la guerre, M. Jean-Pierre Stein est chargé du remplacement de M. Édouard Oster dans la direction du Lycée de jeunes filles. Peu après, il est détaché en qualité de conseiller pédagogique au Ministère de l'Éducation Nationale. Il est nommé directeur de l'Athénée en 1947.

Ce n'est là, bien sûr, que la charpente officielle de sa brillante carrière. Elle s'étend sur une vie chargée d'un travail incessant.

Les soucis prédominants de M. Stein étaient d'ordre pédagogique. Nous nous en rendons compte en lisant les nombreux articles qu'il a publiés dans des journaux et revues du pays ainsi que de l'étranger. Citons surtout sa remarquable dissertation sur: « Der neue Deutschunterricht und die modernen Bildungsaufgaben », publiée dans le programme du Lycée de jeunes filles en 1930. Citons aussi son exposé sur « L'Orientation pédagogique de notre Enseignement secondaire » figurant dans le livre édité à l'occasion du 350<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de l'Athénée.

Cet exposé doit nous paraître particulièrement important aujourd'hui. N'est-il pas en effet un peu comme son testament spirituel?

Le directeur Stein, au cours de sa carrière, se montrait toujours partisan d'un humanisme classique et chrétien:

« Plus important que le secret de sciences toujours mieux approfondies, dit-il, il y a le secret du monde à connaître, au moins à pressentir, ainsi que la mesure de toute chose à maintenir: l'homme, mais l'homme soumis lui-même à une autre mesure que rien ne saurait mesurer. »

Et, prenant la défense du latin: « L'humanisme n'est pas une question de matière, mais d'attitude et surtout de méthode. Or ce qui assure au latin sa supériorité formatrice, c'est qu'il ne peut être séparé de tout un cycle d'enseignement dit, classique' qui fournit à nos élites les meilleurs moyens d'accéder à une culture générale de l'esprit, avant qu'elles ne reçoivent la formation spécialisée requise par les aptitudes de chacun et par les besoins du pays. »

Cette éducation humaniste, selon le directeur Jean-Pierre Stein, ne doit pas s'adresser exclusivement à l'intelligence: « Toute véritable éducation vise également à l'épanouissement du cœur et à la formation du caractère; il faut développer dans nos élèves toutes les facultés qui feront d'eux des ,hommes', au sens plein du mot; car c'est de ces ,hommes' que le monde de

demain aura le plus besoin. Or, l'intelligence n'est pas la seule fonction qui confère à la nature humaine son originalité et sa valeur. La lucidité dans la critique, la finesse dans l'analyse, la puissance dans la synthèse, la fécondité dans l'invention des idées sont des dons admirables sans doute; ils ne suffisent cependant pas à assurer la fraternité de l'effort humain pour combattre la souffrance et l'injustice, à donner la bonté et la générosité qui doit inspirer toute recherche et toute action. »

« La bonté et la générosité! » Pour M. Stein ce n'étaient certes pas de vains mots. Il aimait les jeunes dont l'éducation lui était confiée. Et ne convient-il pas de voir les signes de sa générosité surtout dans les efforts et les sacrifices qu'il faisait en sa qualité de président de la Commission des sourds-muets?

Mais il savait aussi que l'éducation a besoin de conditions matérielles convenables. Aussi, dès sa nomination au poste de directeur, s'appliquait-il à restaurer notre vieil Athénée et à le rendre tant soit peu habitable. Il agrandissait la bibliothèque. Et ce fut encore lui qui, sans relâche, exigeait la construction d'un nouveau bâtiment.

Cette construction est aujourd'hui chose faite. Maîtres et élèves ont pris possession du nouvel Athénée. Ce jour-là, ils ont regretté profondément que M. Stein ne puisse pas participer à la fête.

Le directeur Stein a quitté l'Athénée le 30 octobre 1957, date à laquelle les exigences inexorables de la limite d'âge l'obligèrent à céder sa place à son successeur. J'aimerais citer ici des extraits d'un article que le professeur Ernest Ludovicy publia à ce sujet dans la « Chronique de l'Athénée ».

Les adieux des élèves eurent lieu dans la salle des fêtes. Le directeur monta à l'estrade pour prendre une dernière fois la parole devant ses élèves:

Il dit quels souvenirs émus lui laisseront les visages juvéniles, les cœurs ardents que ses dix années de directorat lui ont permis de voir passer. Vie, foi, animation, enthousiasme, tout cela caractérise une jeunesse qui lui paraît sympathique dans l'ensemble, mais qu'il voudrait une dernière fois mettre en garde contre certaines illusions: celle qui, faisant fi de la prudente circonspection des adultes, ignore la complexité de la vie, celle qui fait croire à toute nouvelle génération « qu'avec elle commence l'effort de l'humanité vers l'idéal, vers la justice, vers de beau et le vrai », celle enfin qui, méprisant prédécesseurs et guides, met une foi excessive dans la valeur de son

originalité. « En définitive, c'est la persévérance dans l'idéal et les réalisations de l'âge mûr qui comptent. »

Lors des adieux du corps professoral, le professeur Koemptgen appliqua au directeur Stein des paroles que lui-même avait une fois adressées à un collègue: « Sur toutes les manifestations de son activité planait la sollicitude d'une haute conscience professionnelle. »

Voici ce que dit M. Ludovicy des dernières recommandations que Monsieur le directeur adressa à ses collègues: « Ce n'est certes pas un hasard si l'on y retrouve les termes de conscience professionnelle »; la tâche du professeur est une mission, un sacerdoce; il s'agit d'assurer une pérennité, le renouvellement d'une élite; il faut avoir la foi de l'amour; « l'Athénée, en ce domaine, a fait preuve d'éminentes vertus qui, aujourd'hui encore, font sa noblesse. A cet Athénée, le directeur partant se sent attaché par des liens beaucoup trop forts pour qu'une séparation imposée puisse jamais les briser. »

M. Jean-Pierre Stein n'est plus. Or, ceux qui pendant toute une vie se dévouent pour les jeunes, ne meurent jamais tout à fait. Nous savons les retrouver quand nous avons besoin de leur enseignement et de leur exemple.

Le service funèbre devint une véritable apothéose. Une file interminable défilait devant le catafalque. Dans la foule des collègues, amis et connaissances se trouvaient les plus hautes personnalités de la vie publique. S. A. R. Monseigneur le Grand-Duc s'était fait représenter. Puisse cette magnifique assistance donner une légère consolation à son épouse, ses enfants, ses petits-enfants et toute sa famille si douloureusement éprouvée!

Pour embellir la cérémonie, les chorales de l'Athénée et du Lycée de jeunes filles s'étaient réunies. Aurait-on pu imaginer hommage plus éclatant et plus émouvant? Au-dessus de l'assemblée abîmée dans le deuil et la tristesse triomphaient les voix belles et fraîches de cette jeunesse à laquelle Jean-Pierre Stein, durant toute sa vie, a consacré le meilleur de ses efforts et de son talent.

Georges GOEDERT

---



Nicolas MAJERUS

1892—1964

Ausgangspunkt seines arbeitsreichen Lebens ist die liebevolle Ortschaft Useldingen. Dort wird am 31. Oktober 1892 Nicolas Majerus geboren. Von dort zieht der Knabe aus, um auf dem Gymnasium in Diekirch Student zu werden. Dort feiert der Neupriester im Jahre 1917 sein erstes feierliches Meßopfer. Das letzte Kriegsjahr findet Majerus an den Oberkursen in Luxemburg. Nach vorübergehendem Aufenthalt in Berlin bezieht der geistliche Rechtsstudent die Universität Paris, um an der staatlichen Faculté de Droit wie auch am Institut Catholique seine Studien fortzusetzen. Alle Examen werden mit

Auszeichnung abgelegt, und im Jahre 1922 ist abbé Majerus Docteur en Droit.

Vor der kirchenrechtlichen Fakultät in Paris verteidigt er etwas später seine These « La situation légale de l'Eglise dans le Grand-Duché de Luxembourg ». Mit dem Prädikat « magna cum laude » verläßt der neue Doktor im Kirchenrecht die ihm liebgewordene Fakultät. Dem Juristen Nicolas Majerus bleibt jedoch der Zutritt zum Luxemburger Barreau verwehrt. Ein Aufnahmegesuch wird sofort abgelehnt, und dieser Entscheid wird ein Jahr später vom Obersten Gerichtshof bestätigt. Der Antragsteller empfindet die Zurückweisung als Rechtsungleichheit. Eine Wunde bleibt fürs Leben zurück.

Noch im Jahre 1922 wird Dr. Majerus zum Redakteur am « Luxemburger Wort » ernannt. Drei Jahre später übernimmt er die Leitung des « Katholischen Volksvereins » und die Redaktion vom « Luxemburger Volk ». Die schweren kirchenpolitischen Kämpfe sind um diese Zeit soweit verebbt und positivere Aufgaben stehen im Vordergrund. Sie reichen vom direkten Apostolat über die Volksaufklärung und Volksbildung bis zur praktischen Rechtsberatung. Schon gleich zu Anfang setzt sich der neue Generalsekretär mit großem Eifer für die Ausbreitung der Landwirtschaftlichen Kreditkassen ein. Das geschieht zwar in Verbindung mit andern Organisationen, aber ohne die tragende Kraft des Volksvereins hätten die sich türmenden Schwierigkeiten den Erfolg mehr denn einmal in Frage gestellt. Um das Jahr 1930 wird auch der « Luxemburger Jungbauernbund » ins Leben gerufen. Studientagungen, Besichtigungen von Ausstellungen und Betrieben werden organisiert, Führungskräfte herangebildet. Bald tritt der Jungbauernbund als stärkste Gruppe in der Oktavprozession auf. Mächtig dröhnt sein Gebet durch die Straßen der Hauptstadt. In Verbindung mit der Borromäuszentrale in Bonn wird das Werben des guten Buches durch Einrichtung von Volksbibliotheken gefördert. Auch auf diesem Gebiet werden außerordentliche Resultate gezeitigt.

Im « Luxemburger Wort » nimmt der Generalsekretär Woche für Woche zu allen weltanschaulichen Problemen unseres öffentlichen Lebens Stellung und sucht mit unbestechlicher Festigkeit den Luxemburger Katholizismus gegen alle demagogischen Einbrüche abzuschildern. Höhepunkte im Leben des Volksvereins sind die jährlichen Generalversammlungen am Stephanstag. In der Festbroschüre zum 25jährigen Jubiläum gibt Generalsekretär Majerus einen interessanten Überblick über unser gesamtes katholisches Leben. In der imposanten



Festversammlung antizipiert der Metzger Advokat Robert Schuman erstmalig auf Luxemburger Boden seine Versöhnungs- und Europapolitik.

Im Jahre 1936 wird Generalsekretär Majerus von Bischof Philippe zum Studentenseelsorger am Athenäum in Luxemburg ernannt. Die Situation ist neu. Die Aufgabe war nie leicht. Mit eiserner Energie geht der neue Seelsorger ans Werk und mit großem Eifer übernimmt er alle Pflichten, die das neue Amt mit sich bringt. Nebenbei widmet sich Professor Majerus wieder intensiv den Rechtswissenschaften. Er übernimmt eine Vorlesung über Luxemburger Recht an der Universität Bonn, eine andere über Rechtsgeschichte an den Oberkursen. Juristische Publikationen werden in Angriff genommen. Am 10. Mai bricht über Luxemburg der 2. Weltkrieg herein. Für Professor Majerus bedeutet er Absetzung und Deportation. Es folgen Jahre der Trennung, der Entbehrung und der Unsicherheit. Seine Rechtskenntnisse sucht der Verbannte in den Dienst der Gastdiözese Lyon zu stellen. Gehetzte Luxemburger Flüchtlinge klopfen zuweilen an seine Türe — nie vergebens. Eines Tages ist der Krieg vorüber. Im Hofe des alten Luxemburger Athenäums finden sich die Überlebenden — Lehrer und Schüler — aus allen Himmelsrichtungen wieder ein. Unter völlig gewandelten Verhältnissen nimmt auch Professor Majerus seine Arbeit wieder auf. Es handelt sich vielfach um Pionierarbeit, denn in mancher Hinsicht muß wieder von vorne begonnen werden. Allmählich nur kehrt alles in geordnete Bahnen zurück. —

Im Jahre 1957 nimmt Professor Majerus, wegen erreichter Altersgrenze, definitiv von der Anstalt Abschied, in der er so lange als Priester und Lehrer die christliche Tradition unseres Erziehungswesens verteidigt und vertreten hatte und der immer sein Interesse und seine Liebe nachgingen.

Die stillen Jahre, die nun folgen, werden weiterhin Jahre intensiven wissenschaftlichen Schaffens. Im Oktober 1960 wird Ehrenprofessor und Ehrendomherr Nicolas Majerus zum wirklichen Mitglied der Historischen Sektion des Luxemburger Institut Grand-ducal ernannt. Über Dokumente gebeugt, nimmt der Gelehrte die Anerkennung entgegen. Auch sie bedeutet für ihn keinen Abschluß. Trotz Alter und Krankheit geht die Arbeit weiter bis zu seinem Tode am 14. März 1964.

Edouard MOLITOR

---



Paul ZANEN

1893—1964

Aujourd'hui j'ai beaucoup pensé à mon ancien professeur Paul Zanen.

Est-ce parce que hier soir son nom résonna parmi ceux qui, il y a quelques années, donnèrent, en leur qualité de directeur et de professeurs, au Lycée classique, au Kole'sch d'antan, son cachet et son renom et qui, dans leur retraite, continuent de se réunir « en conférence » chaque mercredi autour d'une table ronde pour discuter sur les qualités des crus, non du Herrenberg, mais de la Moselle et pour échanger des idées, des sentiments, des souvenirs ?

Est-ce parce qu'aujourd'hui ce fut une adorable journée d'automne, brouillard le matin, soleil à midi, chaleur l'après-

midi, fraîcheur au crépuscule et que Paul Zanen n'eût pas résisté à sa passion de se promener, d'être seul avec lui-même dans la Haardt ?

Est-ce parce qu'aujourd'hui professeurs et élèves assistent à un Requiem en souvenir d'un élève décédé pendant les vacances et que nos pensées s'envolèrent vers ceux que la mort a arrachés récemment à la famille du Lycée classique ?

Aujourd'hui, 26 septembre 1964, j'ai rencontré Paul Zanen. Il escaladait le sentier qui de la route de Larochette conduit vers la Haardt et le Deiwelselter. Béret basque, bâton noueux, poches remplies de pommes, calepin dans lequel il avait noté des pensées de St Paul, qu'il aimait citer, tête légèrement penchée, souliers cloutés, manteau long : il marchait, souriant, saluant par leur prénom ceux qu'il rencontrait et discutant avec eux. Le voilà en route pour son royaume : la Haardt, avec ses sentiers solitaires, ses fleurs, ses parfums, ses oiseaux, ses souris, ses lièvres. C'est là, sur un banc, à l'ombre des arbres qu'il rêvait de la liberté, de la fraternité, de la justice, qu'il fermait les yeux devant la réalité, qu'il se perdait dans ses rêves. C'est dans la Haardt qu'il puisait le courage nécessaire pour résister aux terribles coups que le sort lui assénait : la mort de son épouse, la mort de sa fille, mère de trois enfants.

Paul Zanen n'était pas l'ami des extrêmes ; il préférait les solutions de compromis aux bruyants éclats ; en pédagogie aussi il voulait être l'homme du juste milieu. Les élèves admiraient son équité, son besoin de découvrir en chacun d'eux un brin d'intelligence et d'application. Son dernier argument, quand les mauvais résultats condamnaient un élève à doubler la classe, était : Et ass ower e gudde Jong.

Paul Zanen était mon professeur en anglais facultatif. Je l'aimais, parce qu'il alliait aux connaissances du professeur la compréhension, la justice, l'humanité du pédagogue. Affichant un air bonhomme, il avait pourtant sur certains problèmes sociaux, religieux et politiques des opinions bien arrêtées qu'il s'était forgées pendant ses années d'études secondaires et universitaires et qu'il savait défendre avec une passion où se rencontraient tolérance et opiniâtreté. Il avait eu une dure jeunesse. Ses parents, petits paysans de l'Oesling, avaient dû faire de lourds sacrifices pour subvenir aux frais de ses études. A l'Université (Munich, Bruxelles, Londres) Paul Zanen ne mangeait pas toujours à sa faim. Ces souvenirs-là peut-être le firent pencher politiquement vers un libéralisme empreint de socialisme et lui dictèrent son attitude, soit parmi ses col-

lègues, soit parmi ses élèves, soit parmi la population diekirchoise qui l'estimait et lui renouvelait sa confiance chaque fois qu'il se présentait aux élections communales.

Un homme simple, bon, droit, que l'Oesling avait marqué. Un professeur plein de compréhension pour les élèves. Un collègue sincère et jovial qui dans les réunions amicales aimait donner libre cours à sa faconde sympathique: le Lycée classique de Diekirch n'oubliera pas « Polchen ».

Quelques semaines avant sa mort, Monsieur Zanen est venu me voir au Lycée classique. Je m'entretenais une heure avec lui. Et je compris enfin Saint Paul qui disait que, si notre homme extérieur s'effrite, notre homme intérieur se renouvelle de jour en jour. Je me demandais si en nous tous il n'y a pas deux parts: l'une qui se dissout, qui nous donne l'impression morose, l'autre qui est capable de se transformer, de se sublimer, de revivre dans une autre lumière, dans une autre sorte de durée. Le passé ne se transforme-t-il pas en avenir spirituel?

Ben MOLITOR

---



Joseph MEYERS

1900—1964

Wie gerne sprach Professor Dr. Joseph Meyers von der Zeit, in der er seine Tätigkeit als erster Museumsdirektor Luxemburgs aufgeben mußte! Nicht als ob der Ehrentitel seiner Funktion für ihn Untätigkeit bedeutet hätte oder auch nur hätte bedeuten können; in der Stille seines Limpertsberger Heimes wollte er sich ganz der Arbeit widmen, für die er mit den Jahren immer weniger Zeit gefunden hatte, einer Arbeit, für die er sein bisheriges Wirken eigentlich nur als Vorbereitung betrachtete. Aus seiner einzigartigen Dokumentation,

aus seiner reichen Erfahrung sollte das Werk entstehen, das für Jahrzehnte die « Geschichte Luxemburgs » geblieben wäre. Wer sein sicheres Urteil in historischen Dingen kannte, kann ermessen, was unsere Nationalgeschichte mit ihm verloren hat.

Drängte man ihn, damit er diese oder jene Periode schon jetzt behandeln solle, um anderen die für ihre Arbeiten notwendigen Unterlagen zu beschaffen, so vertröstete er auf die kommenden Jahre . . . ; und wenn man ihn am Werke sah, wenn man erlebte, wie er neben seiner Berufsarbeit ohne Unterlaß von allen Seiten angesprochen und bedrängt wurde, so verstand man, daß ihm wirklich keine Zeit blieb, denn auch für ihn hatten Tag und Nacht zusammen nur 24 Stunden.

In seinem reichen, nur allzu früh vollendeten Leben soll hier versucht werden, seine Tätigkeit auf historischem Gebiet zu umreißen, und auch dies kann nur ein Versuch sein, so vielseitig war sein Wirken allein auf diesem Gebiet . . .

#### *Der Geschichtslehrer . . .*

Als Geschichtsprofessor begann er seine Tätigkeit; für viele seiner früheren Schüler ist sein Geschichtsunterricht unvergeßlich. Durch seine reiche Kenntnis der Geschichte und besonders unserer nationalen Vergangenheit, gelang es ihm, seine jungen Zuhörer zu begeistern. Viele lernten ihn erst auf den Oberkursen kennen, und hier verstand er es wie kein zweiter, Nachwuchs für den Geschichtsunterricht und die historische Forschung zu gewinnen. Die historischen Ausflüge durch die verschiedenen Gegenden unseres Landes wurden unter seiner Leitung zum lebenden Kontakt mit der Nationalgeschichte; hier erlebte man, wie tief sein Wissen über Land und Leute war.

Für den Gebrauch auf der Unterstufe unserer höheren Schulen verfaßte Joseph Meyers eine « Geschichte Luxemburgs ». Im Handbuch der Geschichte für die Unterstufe der Höheren Schulen behandelte er die « Neuzeit ». Das bekannte « Manuel d'Histoire Nationale » von Arthur Herchen überarbeitete er in Zusammenarbeit mit Nicolas Margue. Sein « Abriß der Luxemburger Geschichte » war bei den Schülern stets beliebt.

An der Universität Lüttich, wo er als außerordentlicher Professor über Luxemburger Geschichte und sprachwissenschaftliche Probleme der Grenzgegenden las, waren seine Vorlesungen sehr geschätzt. Sie wurden zum Treffpunkt der Lu-

xemburger Studenten, die diesen Kontakt mit der Heimat zu einer nationalen Angelegenheit machten.

In zahlreichen Vorträgen über die Luxemburger Geschichte stellte er im In- und Ausland sein reiches Wissen in den Dienst der Volksbildung; seine wöchentlichen Plaudereien über Radio-Luxemburg, unter dem Titel « Aus aaler Zeit », hatten in weiten Kreisen treue Zuhörer gefunden.

#### *Der Museumsdirektor . . .*

Lange Jahre hindurch verwaltete Joseph Meyers das Museum im nebenamtlichen Dienst, bis unser Landesmuseum im Jahre 1960 sein gesetzliches Statut erhielt. Der Konservator des Historischen Museums wurde zum ersten Direktor ernannt. Über die Geschichte des Landesmuseums veröffentlichte er im Jahre 1952 eine kleine Schrift « Die geschichtlichen Sammlungen des Luxemburger Museums ». Über seine Tätigkeit während des Krieges, als das Museum in die Verwaltung der « Höheren Kommunalverbandsangelegenheiten beim CdZ » übergegangen war, erzählte er gerne. Durch kluge Verhandlungen mit den Verwaltern gelang es ihm nicht nur, die Bestände zu retten, er konnte sie sogar bedeutend erweitern. Manche Privatsammlung rettete er in den Kellern des Museums.

In den Publikationen der Historischen Sektion des Großherzoglichen Instituts veröffentlichte er die Berichte über die Tätigkeit des Historischen Museums. Er war auch Konservator der Historischen Sektion des großherzoglichen Instituts, deren Sammlungen im Historischen Museum untergebracht worden waren. Auch über die Denkmalpflege und über die Grabungen, die vom Grabungsdienst des Museums unternommen wurden, berichtete er in den Veröffentlichungen. Ausgedehnte Berichte sollten später folgen. Über die Grabungen auf dem Bockfelsen und die Arbeiten in der alten Pfarrkirche in Echternach berichtete er kurz in der Zeitschrift « Hémecht ».

#### *Der Wissenschaftler . . .*

Seit seiner Bonner Doktorarbeit « Studien zur Siedlungsgeschichte Luxemburgs » hatte Joseph Meyers einen ausgezeichneten Ruf in den wissenschaftlichen Kreisen des In- und Auslandes.

Er war wirkliches Mitglied und Konservator der Historischen Sektion des Großherzoglichen Instituts, Vize-Präsident der Sprachwissenschaftlichen Sektion desselben Instituts, Präsident der Wörterbuchkommission, Mitglied der Internationa-

len Kommission für Geschichtswissenschaft, korrespondierendes Mitglied zahlreicher historischer Gesellschaften des Auslandes usw. Mit ausländischen Museen, Universitäten, Instituten und Denkmalpflegern stand er in ständigem Kontakt. Zahlreich sind seine Beiträge in Fachzeitschriften des Auslandes. Auch in den inländischen Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte finden wir immer wieder seinen Namen. Bis zu seinen letzten Tagen arbeitete er an einem Beitrag für eine Luxemburger Kunstgeschichte. Eine Bibliographie seiner Werke, die nur das Wichtigste aufzählen kann, zeigt uns die Reichhaltigkeit seiner Tätigkeit. Neben den Handbüchern für den Unterricht und den Arbeiten über die Sprache der Luxemburger liegen ausgedehnte historische Werke vor, so z. B.: über die Ur- und Frühgeschichte Luxemburgs, über die Gräfin Ermesinde, über die Eroberung des Landes durch die Burgunder . . .

Sein Werk wird nur ein Torso bleiben. Am 5. Oktober 1964 starb Professor Dr. Joseph Meyers im Alter von 64 Jahren. Das kulturelle Leben Luxemburgs erlitt einen schweren Verlust, es verlor einen Mann, der sein ganzes Leben in den Dienst der Geschichte seiner Heimat gestellt hatte.

Paul SPANG





Guy JONES

1936—1964

Vers trois heures, Monsieur Jones me quitta sur le seuil de l'Ecole Du Pont de Nemours. Comme tous les mardis, il avait terminé ses cours vers une heure et demie et il s'était retiré dans la paisible petite bibliothèque de l'Ecole pour y continuer la préparation de ses leçons du lendemain. Ce jour-là, il venait le terminer l'élaboration d'un test de géographie. Il l'avait préparé avec un soin minutieux. Il en avait longuement pesé les difficultés. Il l'avait contrôlé plusieurs fois. Et, enfin, il

était satisfait de son travail. « Je ne suis pas trop mécontent », fut son avis. « Le test est suffisamment difficile pour rendre justice à l'importance de la matière et pour permettre aux mieux doués d'arriver à une réussite complète, et il est suffisamment logique et bien équilibré pour permettre aux plus faibles de faire valoir leurs dons et talents individuels ». Cette remarque, réflexion instinctive faite à lui-même, éclaire d'une façon significative ce que furent le professeur et l'homme Guy Jones, ce que furent les conceptions et les principes qui déterminaient cette vie si prématurément brisée.

Né le 17 novembre 1936, il avait fait ses études secondaires à l'Athénée, et ses études universitaires aux Cours Supérieurs du Lycée de Garçons à Luxembourg et aux universités de Nancy, Munich et Paris. Il obtint le grade de docteur en Sciences Naturelles avec « Distinction » en automne 1960, avec la Géographie comme première spécialité. Au cours de la même année, il obtint à l'Université de Paris deux certificats de Géologie appliquée qu'il avait préparés en vue de l'obtention ultérieure de la Licence. Son stage pédagogique fut fait à l'Athénée, où il passa l'examen pratique avec la mention « bien » en juin 1963.

Vers cette date, Guy Jones accepta un poste de professeur à l'École Du Pont de Nemours qui allait ouvrir ses portes en automne de la même année, et, après trois mois d'un travail acharné de préparation, il assumait ses fonctions de professeur de Mathématiques, de Sciences et de Géographie dans la première classe de la section « Lycée ». Après trois mois d'enseignement, il était évident que le jeune professeur avait trouvé son champ de travail idéal.

Guy Jones était un scientifique. Il avait la passion de la vérité cherchée activement, impitoyablement, en tout désintéressement; il avait le respect du fait, source et contrôle de toute connaissance scientifique; il avait l'honnêteté et la modestie intellectuelles qui, guidées par l'esprit critique, n'hésitent pas à reconnaître l'erreur et qui créent l'inlassable et stoïque courage de recommencer. Cet esprit scientifique inspirait toute l'activité de Guy Jones: Il lui dictait la préparation minutieuse de ses leçons et l'appréciation scrupuleusement objective du travail de ses élèves, et il le protégeait, en même temps, contre le danger de se perdre dans les mille détails de la banalité scolaire quotidienne. Tout comme son travail dans ses spécialités, la Géographie et la Géologie, était basé sur de solides connaissances des Mathématiques, de la Chimie et de la Physique, sa conception de son œuvre de professeur dans un

lycée américain dépassait de loin le domaine des méthodes et techniques purement pratiques pour s'attaquer à l'étude approfondie des déterminantes historiques et des lignes de force du système éducatif américain contemporain. Ce système, insistant sur l'éducation beaucoup plus que sur l'instruction, plaçant l'enfant au centre de tout le travail scolaire, passionnait Guy Jones. Si le scientifique en lui le dirigeait vers l'étude de la psychologie de l'adolescence, son âme, son tempérament et son cœur d'éducateur lui inspiraient un profond intérêt pour la nature de la personnalité de l'enfant. Le problème de l'équilibre entre le droit de l'enfant au libre épanouissement de sa personnalité individuelle et la compulsion inhérente à chaque système éducatif le préoccupait au plus haut point. Il en cherchait la solution dans les contacts humains avec ses élèves. Il les aimait. Il ne se lassait pas de les observer et de les étudier, de chercher à découvrir les mobiles apparents et les causes profondes de leur comportement, de dépister la cause de leurs faiblesses et les facteurs positifs de leur constitution psychique et morale. Il le faisait pour les aider, pour les aider avec discrétion et bienveillance, avec gentillesse, en ami. Il savait aussi être ferme et même sévère, mais la justice de ses décisions les faisait accepter même aux plus difficiles.

Un enseignement ainsi conçu devait réussir, et quand les inspecteurs américains quittaient ses cours, ils ne manquaient pas de féliciter la jeune école pour le brillant professeur à qui elle était redevable d'une si grande partie de son succès.

La courtoisie, qui rendait si francs et si naturels les rapports de Guy Jones avec ses élèves, faisait de lui un collègue très agréable et un membre loyal et très dévoué de la petite équipe des enseignants de la première année. Les parfaites bonnes manières de Guy, sa tolérance sincère et délicate — qui n'excluait pas des convictions philosophiques très personnelles et fortement assises — son sens de l'humour, son parler parfois très bref, concis et ironiquement incisif, ont contribué tellement à créer l'atmosphère de coopération totale et de bonne camaraderie qu'il cultivait et appréciait tant. Mais si Guy aimait son école et était fier de son travail de pionner, il aimait aussi retourner le plus souvent possible à son ancienne école, à l'Athénée, qui l'avait vu grandir et à qui l'attachaient tant de souvenirs.

D'autres, plus compétents, sauront, mieux que moi, apprécier les mérites sportifs de Guy Jones. Mais s'il pratiquait en expert et avec enthousiasme la natation et la plongée sous-marine, il ne le faisait pas pour battre des records et pour

impressionner par des prouesses exceptionnelles. Au fond de son être, Guy Jones aimait servir et aider. Il s'en cachait comme par une pudeur instinctive. Mais ceux qui le fréquentaient jour après jour, finirent par percevoir la force du sentiment qu'il avait de sa responsabilité humaine. Ce sentiment lui donnait la patiente énergie avec laquelle il dominait son difficile travail quotidien et la politesse du cœur qui, comme une douce lumière intérieure, guidait ses rapports avec ses élèves, ses collègues, ses amis, sa communauté. C'est cette conscience de son devoir social et civique, ce désir de mettre ses capacités au service de ceux qui sont en danger, qui l'amena dans les rangs de la Protection civile, qui l'amena, le soir du 28<sup>e</sup> jour anniversaire de sa naissance, sur la route de Beggen et à l'écluse de l'Alzette.

Si j'ai essayé de retracer le portrait du professeur et de l'homme que fut notre collègue, c'est pour mieux graver dans la mémoire les traits de cette jeune victime d'un sort atroce, c'est dans une tentative, combien vaine, de comprendre les raisons de ce qui semble sans raison, un pauvre effort de percer le mystère fondamental de la souffrance et de la destinée de nous tous, un pauvre effort de maîtriser le chagrin qui nous étreint, qui accabla ses élèves américains éclatant en sanglots à l'annonce de la terrible nouvelle, ses collègues de l'Ecole Du Pont de Nemours et de l'Athénée, le corps professoral luxembourgeois qui voit un des plus brillants de ses jeunes descendre dans la tombe, après tant d'autres. Ses sentiments pour sa famille étaient trop profonds et trop intimes pour qu'il en parlât jamais. Mais nous savions tous la plénitude du doux bonheur de son jeune foyer, et la profonde affection qui l'attachait à sa maman, notre collègue, qui, il y a à peine 13 mois pleurait la perte de son époux. Je ne veux pas toucher à leur chagrin. Puisse l'hommage de notre respectueuse sympathie et de notre profonde compassion, puisse la certitude que les amis de Guy seront les leurs plus que jamais, puisse la sincérité de notre chagrin leur offrir une faible consolation.

René SCHAAF

---



Bernard Reimen

1895—1964

Dira mors! Professor Reimen, der weltoffene, vital-wuch-tige, von keinerlei Senilität angekränkelte Mann, hat die Schwelle des neuen Jahres nicht mehr überschritten.

Mit einer Art dumpfer Bestürzung und jener eigentümlich tiefenhaften Erregung, wie sie in kleinen Städten besonders spürbar und in den Augen der Menschen drastisch sichtbar wird, haben die Echternacher die Kunde vom plötzlichen Hinscheiden des würdevollen, ungewöhnlich geschätzten Mitbürgers am Samstag vor Weihnachten erfahren.

Wie von selber stand Prof. Reimen im Rampenlicht der Echternacher Öffentlichkeit. Seit 1919 war er dem Gymnasium als Lehrkraft zugeteilt, und wer in der Folge um seine fast existentiell zu nennende Verbundenheit mit dieser Unterrichts-

anstalt wußte, konnte wohl des Glaubens sein, der unermüdlich im Schatten der alten Gebäude aufkreuzende Professor gehöre als getreuer Ekkehard oder in sonst einer unverwechselbar wichtigen Funktion zur Requisitenkammer der hohen Schule von Echternach.

So sehr Professor Reimen einem Leben des Geistes verschrieben war, und sich in seiner Studierstube zuhause und zu tiefst geborgen fühlte, so war er keineswegs ein lebensfremder, menschenscheuer Eremit oder schrulliger Gelehrter. Die Pflege der Freundschaft war dem kontaktfreudigen Herrn ein natürliches Bedürfnis. Multiple menschliche Berührungspunkte ließen ihn mit einer fast rührenden Selbstverständlichkeit unentwegt, sooft er nicht auf Reisen war, in den Straßen und Gesellschaftsstätten der alten, liebtrauten Stadt verkehren.

Der Verstorbene genoß nicht nur die Achtung, sondern auch die vielseitig zum Ausdruck kommende Sympathie der Einwohnerschaft. Mit seinem charmanten, dabei ausgesprochen bescheidenen Wesen hatte er sich zudem in die Herzen vieler seiner Bekannten hineingespielt. Tatsächlich, Prof. Reimen hinterläßt eine Leere, eine wirkliche, überaus fühlbare Lücke. Ein Hauch von Trauer und Wehmut wird uns bleiben.

\*

Bernard Reimen wurde 1895 als Sohn einer angesehenen, alteingesessenen Familie in Düdelingen geboren. Nach der 1914 in Stadt Luxemburg erlangten humanistischen Reife und den Oberkursen daselbst folgte ein intensiv betriebenes Universitätsstudium, zuerst in München, dann — bedingt durch die Kriegsereignisse — im französisch orientierten Genf. Beide Städte haben dem sensiblen Studenten von ihrer geistigen Physiognomie die Eindrücke vermittelt, die man im Profil des ausgereiften Mannes wiederzuerkennen glaubt: Schwung und Lebensfreude, wie sie der Isarstadt eigen ist, und vornehme, prüfende Zurückhaltung, wie sie der kritisch-kühlen kalvinischen Metropole am Genfersee nachgesagt wird.

Daneben glaubt man unschwer zu bemerken, wie bedeutungsvoll die wiederholten längeren Ferienaufenthalte bei nahen geistlichen Verwandten, namentlich im Pfarrhaus von Junglinster, die Richtung des späteren unbeirrbaren Pflichtmenschen mitbestimmt haben. Dem an sich außerordentlich lebhaften Sohn der Minettstadt (die er als seine Heimat nie verleugnet hat!) wurden gewisse fromme Fesseln angelegt, die, obzwar er sie nie abzuschütteln versuchte, bisweilen eigenartig mit seiner weitherzigen, allempfänglichen Art kontrastierten.

Indes, ganz, wie er war, konnte er, auch schon als junger Lehrer, dem unfertigen Schülervölkchen gewaltig imponieren: kaum einer der Dozenten war so eingespurt auf kompromißlose Pflichterfüllung, auf derart vollendete, nie versagende Gradlinigkeit.

Prof. Reimen ist nicht der geruhsame gewissermaßen sorglos-feudale Herr gewesen, als der er nach oberflächlicher Beobachtung erscheinen konnte. Der Verstorbene hatte lange in der Bewährung zu stehen. Ein nicht leichtes Schicksal hat ihn auf der Höhe seiner Mannesjahre in bittere Resignation und das Gesetz eines schmerzlichen Gehorsams hineingezwungen. Zucht über die Gebühr und philosophisch getragener Verzicht waren Jahrzehnte hindurch sein tägliches Brot, notvolle menschliche Einsamkeit sein Sonderteil.

Es hat ihn nicht gebrochen. In allem Trubel bewahrte er sein klassisches Maß. Über alle « unsinnvolle » Prüfung hinweg hat er sich sein empfindsames Gemüt, seine religiöse Denkart, seine fast kindliche Unbefangenheit, sein lodernes Feuer, seine ganze Elastizität und jugendliche Aufbruchsbereitschaft gerettet.

In den vierzig Jahren seiner Lehrtätigkeit hat Prof. Reimen ganze Schülergenerationen geformt und sich, nicht nur am Rande, auch um ihre Herzensbildung bemüht. Seine besonderen Fächer waren Deutsch und Griechisch. Mit Liebe und wahrer Hingebung hat er sie bis zuletzt vorgetragen. Aber auch die andern Fächer, mit Ausnahme der pietätvoll gemiedenen Mathematik, lehrte er mit der Meisterschaft des klugen, didaktisch gut geschulten Pädagogen. Er kannte ausgezeichnet alle namhafteren französischen Autoren, und neigungsmäßig lag ihm der Unterricht des Französischen nicht wenig.

Der Verstorbene hatte, trotz aller temperamentvollen Art, nicht den Ehrgeiz, im Lehrfach ein prophetisch begnadeter Rufer und Kündler oder in höherem Sinn ein Bahnbrecher zu sein. Er hatte genug Intelligenz zur Bescheidung und wußte selbst: man kann nicht in allem Ritter sein.

Sagen wir es deutlicher: als Interpret der klassischen Dichtungen wandte sich Prof. Reimen nicht gerne von den schnurgeraden Pfaden eherner Logik ab, und erst recht wagte er sich nicht eben gerne, unbesonnen improvisierend, in fragwürdiger Inspiration und Augenblickseingebung auf faszinierendes, ungesichertes Neuland vor. Sein Kommentar war gerade, im ganzen tapfere, gesunde Lehre, auf die man sich vernünftigerweise verlassen konnte, aber auch bisweilen, wie es dem aufgerührten, rebellierenden Gemüt scheinen konnte,

fast zu solide, zu rechtgläubig, verstandesmäßig fast zu fest und abgesichert.

Verantwortungsbewußtsein bis zur Ängstlichkeit, das war die feine Art dieses Lehrers, der zum Bilderstürmer in sich keine Berufung fühlte, dem alles Extravagante, alles irrational Rauschhafte, alles übermäßig Verschwärzte instinktiv zuwider war. Die Dinge blieben bei ihm « sie selbst » und sie schmeckten, auch wenn sie von ihrer bedrückendsten Seite gezeigt wurden, so wie sie in Wirklichkeit waren, versöhnlich in ihrer Größe und Kleinheit.

Prof Reimen taxierte mit der sicheren Auffassung des belesebenen, ungemein erfahrenen Geistes, und vielleicht war es von allen Diensten der größte, daß er nach altbewährten Maßstäben und Größenordnungen einstuftete.

Dabei war ihm große Vibration des Herzens durchaus nicht fremd. Sein Gefühl für Stil und Form, sein hellhöriges Hinhorchen auf Rhythmus und Sprachmelodie, seine Freude und Bewunderung vor der künstlerischen Dichte und Beschwingtheit eines Textes konnten ergreifend kulminieren und dürfen mit Betonung rühmend hervorgehoben werden. Es gab Stunden, die mit der Feierlichkeit eines Gottesdienstes « zelebriert » wurden, kraftvoll, ohne schwulstige Theoretik, — Stunden, wo Stimme und Augen einen vielsagenden Glanz hatten.

Mit der warmen Überzeugung, die keinen Zweifel aufkommen läßt, lehrte Prof. Reimen die Liebe zum funkelnden, gültig geprägten Wort, und wie viele haben bei ihm gelernt in ein Buch « einkehren ».

Wenn der ernste, aristokratisch gemessen schreitende Professor auf kleinere Schüler nicht im vorneherein anziehend wirkte und das Verhältnis zu ihnen nicht auf Anhieb ein wundervoll trauliches war, so wurde die Hürde doch stets im Handumdrehen genommen. Durch Geduld und herzliche Einfühlung in die verborgenen Ängste und Nöte der Studentlein überwand der allzeit gerechte und hilfsbereite Lehrer die Distanz, selbst bei den scheuesten. Im Bilde des Verstorbenen ist hier ein strahlender, besonders schöner Zug einzuzichnen. Durch trefende Ermutigungsworte zur rechten Zeit hat Prof. Reimen einer unübersehbaren Schar von weniger begabten Schülern die entscheidende Hilfe oder geschickte Förderung zuteil werden lassen.

Nicht unerwähnt darf endlich die lebenswürdige, wirklich reizende Unterstützung bleiben, die sämtliche jungen Kollegen bei ihren Anfangsschritten von diesem weisen, stets ansprech-



baren, stets dienstbereiten Mentor erfahren haben: mit praktischen Ratschlägen und wertvollen Literaturhilfen war wohl niemand je so schnell, je so selbstlos gefällig, so ergiebig und allseitig erschöpfend zur Hand wie gerade Prof. Reimen, der sich übrigens auch nach seiner Amtsniederlegung (1960) noch verbindlichst zu dieser Freundestat hergab.

Wie ein Schein der Verklärung liegt es auf den letzten Jahren dieses Lebens. Prof. Reimen konnte nach seiner Emeritierung nun endlich, auch durch seine glückliche Neuvermählung, größere Reiseprojekte, vor allem zu den berühmten Stätten der abendländischen Kultur, durchführen. In ihm saß ein wahrer Hunger nach Leben und Wirklichkeit, nach Erfüllung alter Sehnsüchte und Träume. Er war nie ein Spintisierer, ein blasser, steriler Grübler gewesen. Um so mehr trieb es ihn nun, als Pilger hinauszuziehen zu den tastbaren Werten der Kunst- und Geistesbildung, nach Italien, nach Griechenland, zu den insularen Ausgangspunkten des « miracle grec ».

Im kommenden März sollte er wieder groß auf Fahrt gehen — diesmal nach Sorrent. Nun hat der verehrte Freund und Lehrer vorzeitig eine andere Fahrt angetreten, von der er nicht mehr zurückkehrt. In dunkler Adventsnacht ist sein Leben mit eins zum Stillstand gekommen und wie ein flackerndes Lichtlein in schreckhafter Plötzlichkeit ausgelöscht worden. Sagen wir es anders: mit ungemindertem Elan kam der steigende Stern ans Ziel seiner Bahn.

Georges KIESEL





Joseph MEYERS-COGNIOUL

1888—1964

Cher collègue,

Vous permettez que, au lieu d'énumérer des détails biographiques, j'ouvre un très familier entretien d'outre-tombe :

Je n'ai pas été votre élève, ni aux cours de latin, ni dans ceux de la langue allemande. Je vous ai vu à l'œuvre en tant que patron de stage, en tant que secrétaire de la Direction, en tant que collègue serviable dans toutes les épreuves.

Vous aviez une belle renommée comme professeur de latin. On savait que vous aviez une main forte comme secrétaire.

Personne n'a jamais contesté votre inlassable amabilité envers les collègues.

Nous deux, nous avons des fois quelques petits conflits. Etait-ce mon tort ou le vôtre? Je ne saurais le dire. J'étais jeune...

Nous nous sommes retrouvés fin novembre 1949 comme collaborateurs au Ministère de l'Education Nationale où vous étiez engagé avant moi.

Je vous revois encore, vos besicles sur l'avant-nez, avec un regard scrutateur sur moi, sur mes sentiments.

Après, il est né une amitié des plus fructueuses, des plus fidèles, des plus heureuses, des plus intimes.

Pourtant, dans l'intimité vous m'échappiez toujours par certains côtés, même dans la liesse de ces inoubliables excursions annuelles avec les copains du Ministère, où le laisser-aller, les rigolades, les taquineries, les espiègleries faisaient loi.

Vous restiez toujours le monsieur qui soignait sa tenue et son « papillon », qui avait l'air jeune avec son abondante chevelure, qui travaillait dur et aidait partout et pour tout.

Et puis j'ai reçu votre lettre intime où vous m'aviez annoncé vos préparatifs pour un long, très long voyage.

J'ai été bouleversé des jours durant.

Cette fin sobre, muette m'avait quelque peu ému et peut-être légèrement déçu.

Mais je répète et j'interprète un peu arbitrairement:

« *Humani nihil a me alienum puto* » ...

Très amicalement et en parfaite gratitude

Pierre WINTER



## Théodore KAPP

1881—1965

Le jeudi, 25 février 1965, M. Théodore Kapp, directeur honoraire du Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette, s'est éteint à son domicile d'Esch-sur-Alzette, dans sa 84<sup>e</sup> année. Jusqu'à l'approche de la fin, sa robuste constitution l'avait défendu des infirmités de la vieillesse. Mais si la stature solide, le bon sens et l'humour toujours en éveil de l'octogénaire témoignaient d'une persistante vitalité, ils ne pouvaient cependant arrêter le déclin des forces. L'usure des années finit par avoir raison de sa volonté de rester debout.

Théodore Kapp est né à Osweiler, le 10 décembre 1881, de souche paysanne. Après ses études secondaires à Echternach, ses études universitaires à Paris et à Berlin, et ses années de

stage à Echternach, il fut nommé professeur à la ci-devant Ecole Industrielle et Commerciale d'Esch-sur-Alzette. Dès la création du Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette, en 1911, il fut chargé de cours au nouvel établissement, faisant partie de l'équipe de pionniers qui, à l'époque, assuraient, dans notre pays, la mise en train de l'enseignement secondaire féminin.

Sa nomination aux fonctions de directeur, en 1932, fut l'aboutissement d'une longue et constante fidélité. Théodore Kapp exerça ses fonctions de directeur du 10 décembre 1932 au 3 novembre 1941, date à laquelle il fut relevé de ses fonctions par l'occupant, ensuite de la Libération au 10 décembre 1946.

Dans l'exercice de ses fonctions, il eut à affronter une situation difficile et souvent harassante, du fait de l'insuffisance des locaux du Lycée et de la nécessité d'installer les classes en plusieurs endroits. Etablir les horaires en conséquence, organiser les cours en tenant compte des impératifs pédagogiques et des sujétions matérielles malaisées. Théodore Kapp réussit néanmoins à assurer contre vent et marée le fonctionnement normal de son école. A aucun moment il n'eut une réaction de découragement ou d'abandon. Qu'il ait pu, avec l'appui de son personnel enseignant, assurer la croissance et l'essor de son établissement est un mérite que le Lycée et la Ville d'Esch ne sauront oublier.

Certes, mieux que quiconque, il avait conscience de la nécessité de sortir du provisoire. A cet effet, il mettait en œuvre tous les moyens à sa portée pour amener les autorités compétentes à la construction d'un nouveau Lycée, que le nombre croissant des élèves — elles étaient 324 en 1939 — rendait de plus en plus nécessaire. Au fort de la dépression des années trente, les pouvoirs n'eurent guère de mal à ne pas reconnaître l'urgence de ce projet. Néanmoins, sous l'impulsion du député-bourgmestre Hubert Clément, la ville d'Esch-sur-Alzette procéda dès 1939 à l'acquisition d'un terrain à bâtir, qui, à peu de chose près, est celui où a été construit le nouveau Lycée.

Au lendemain de la Libération, revenant de son éloignement forcé, et bien qu'approchant de l'âge de la retraite, Théodore Kapp, grâce à son sens pratique et à ses dons d'organisateur, eut vite fait de maîtriser, dans l'école, l'état de désordre et de confusion que lui léguaient les envahisseurs. Réparer les torts qui pouvaient l'être, réintégrer les élèves exclues par l'occupant, assurer la reprise des cours et des études, autant de tâches graves et angoissantes. A son départ, en 1946, il apparut que le directeur Kapp en avait eu raison sans osten-

tation, avec clairvoyance et sang-froid et dans un parfait esprit d'équipe.

Théodore Kapp était l'ennemi des grands mots et des brillantes et bruyantes apparences. Rien de plus prompt que sa prudence paysanne pour déceler dans les grandes envolées les pièges du verbiage et de la déclamation. D'esprit ouvert et accueillant plutôt que passionné et enthousiaste, il sut établir dans ses cours et dans son établissement un régime empreint d'une compréhension que ses élèves se plaisaient à trouver paternelle. Si préoccupé qu'il fût de ne pas être dupe et de garder son esprit libre devant tous et devant lui-même, il avait à l'égard des hommes et de la vie un parti-pris d'optimisme, qui dérivait de sa foi dans le bon sens et dans le travail des hommes. Sa conviction profonde était qu'il existe un chemin vers le mieux et que ce chemin est pavé de réflexion et d'effort humain. Cette conviction est le lieu où les fidèles pensées du Lycée de Jeunes Filles d'Esch-sur-Alzette rejoignent le souvenir du directeur Théodore Kapp.

Albert GOEDERT

---



Gust MAUL

1912—1965

*Spute dich, Kronos!*

Unvorhergesehen mußte er aus dem Leben scheiden, mit erschreckender Jäheit. Sein Tod trifft uns mit schmerzlicher Bestürzung. Und doch, wer könnte sich ihn als greisen Mann vorstellen? Die Erlahmung des Alters wäre für ihn ein schäbiger Tod schon vor dem Tode gewesen. Er durfte nicht altern. Nicht der unbewegte Waldsee, aber der stürzende Wildbach war nach seinem Geschmack. Nur im schlafenschlagenden Puls lag wahres Leben. In allem, was er tat und sagte bis zuletzt,

bekundete er eine fast überschwengliche, aber so hinreißende Jugendlichkeit. Seine eigenste Melodie erklang nur in hohen Schwingungen. Darin lag auch das Geheimnis der ansteckenden Sympathie, die von ihm ausging. Er weckte aus der Trägheit des Herzens, er brachte den schläfrigsten Geist auf Touren, er zauberte Lebensatem.

Dabei konnte er zu Zeiten recht weise sein. Doch war seine Weisheit nicht mühsam destilliert, apothekerhaft, mit Alterssäure durchsetzt. Sie war fröhlich, generös, warm. Sie hatte leuchtende Lebenskraft. Sie stammte aus versöhnlichster Menschlichkeit. Sie stellte Kommunikation her. Nur im menschlichen Zusammensein fand er seine richtige Lebenslust. Die Weisheit der Thebais hätte ihn erstickt. Mitten im Menschepfuhl muß sich eine tüchtige Klugheit bewähren. Wohl besaß er einen kämpferischen Geist und er liebte scharf abgegrenzte Positionen. Doch wenn die Pfeile abgeschossen waren, nach dem Streit, suchte er gerne einen abstimmdenden Ausgleich, mit Liebenswürdigkeit, aus spontanem Bedürfnis, immerfort zu toleranter Aussprache bereit. Ein Mann der Unruhe wie er, der im heftigen Pendelschlag der inneren Gegensätze stets sich selber wieder auffangen mußte, verstand sich auf Konzilianz. Er verabscheute bloß die Herzlosen und die Hohlköpfe, die Zänker und die Unmenschen. Kaum einer hat wie er das rührend unmittelbare Bruder-Mensch-Gefühl gehabt.

Manchmal konnte er hitzig sich versteifen in seinem Abscheu vor jenen, die ihn in seinem Selbstgefühl beleidigt hatten. Denn in dieser komplexen Persönlichkeit verbarg sich unter einer Schale robuster Männlichkeit eine verletzlich weibliche Zartheit.

Die Beklemmung der Trauer läßt nach, wenn wir den Abgeschiedenen in den schönsten Bildern seiner Lebensfülle zu schauen versuchen.

Gust Maul gewann frühen Ruhm im alten Athenäum und in der ganzen Stadt. Er war bärenstark, stemmte, boxte und blieb dabei ritterlich kameradschaftlich. Obwohl er glänzende Lernleistungen aufwies, lastete auf ihm, wie auf uns allen, der dumpfe Druck der damaligen Schule. Er war mutiger. Mit einem tyrannischen Pedanten in Streit geraten, verließ er die Schule und ging als Schiffsjunge zur See. In seiner Helden- glorie kamen wir uns wie erbärmliche Duckmäuser vor. Weil er die Schroftheiten der Schule am eigenen Leib so bitter verspürt hatte, wurde er später ein so geschickter, verständnisvoller Lehrer.



Durch und durch Stadtmensch, genoß er doch mit Lust die sommerlichen Freuden des Landlebens. Wer ihn in seinem Insenborner Haus besuchte, mußte staunen über sein verändertes Leben in der Ardenner Luft. Eine heitere Ruhe überkam ihn dort, eine glückliche Gelöstheit entspannte ihn. Der virgilische Frieden, den Frau und Tochter liebten, behagte ihm auch. Mit den Dorfleuten kam er gleich ins beste Einvernehmen. Er wurde ihr hilfsbereiter Landbote, wenn es galt, in der Stadt für sie eine behördliche Bewilligung durchzudrücken, eine Entschädigung zu beantragen, eine Rente zu erhöhen, für einen jüngsten Sohn eine staatliche Anstellung zu ergattern. Er wohnte nicht bloß im wörtlichen Sinn mitten im Herzen des Dorfes. Doch als seine liebenswürdig stille Gefährtin nach langwieriger, unerbittlicher Krankheit, in der er mit bewundernswerter Sorge ihr zur Seite stand, in sanfter Resignation gestorben war, da verließ er das inzwischen durch den Seerummel verwirrte Dorf, wie man die Stätte eines zerstörten Glücks verläßt. Um dem Alleinsein zu entfliehen, um zu vergessen, überließ er sich wieder dem hetzenden Trubel. Einigermmaßen zufrieden fühlte er sich erst im Wirbel des Geschehens, am späten Abend zum Beispiel nach einer hitzigen Kammersitzung, wenn er über der Arbeit am analytischen Bericht sich abmühte, um im Redeschwall der Volksvertreter einen vernünftigen Faden zu finden, die leere Spreu vom körnigen Weizen zu trennen und durch sinngemäße Kürzung nach allen Seiten hin Gerechtigkeit widerfahren lassen. Köstlich war, wenn er manchmal in guter Laune erzählte, was er in den Kulissen der größeren und kleineren Politik beobachtet hatte.

Das ist gerade, worin sein unnachahmlicher Charme lag, im findigen Beobachten und drastischen Erzählen. Ein wie bezwingender Gesellschafter er gewesen ist! Freundschaftliche Nähe brauchte er wie ein nährendes Element. Wie er sich dann lockerte und proteushaft vervielfältigte! Bald plauderte er mit liebenswürdiger Grazie, bald schilderte er mit scharfer Zunge, am liebsten stellte er komödienhaft dar mit unwiderstehlicher Komik. Er war unser Mime Marceau des Konservationsstücks. Das war jedesmal ein Feuerwerk von blitzenden Einfällen, ein Wortgefunkel, eine Folge blendender Kaskaden. Wenn er zu sprechen begann — er war der geborene Causeur — lauschten alle gebannt. Der Witzigste verzichtete neidlos aufs Wort. Alle bequemen sich bereitwillig in die Rolle der Zuhörer. Auch wenn er sich zu einem wohlgezielten Bonmot, zu einer kecken Anzüglichkeit hinreißen ließ, empfand niemand Zorn. Denn jeder wußte, er wollte nicht verletzen, nur verzaubern. Man ließ sich gerne einspinnen. Wie ein Puppenspieler zog er allein

die Fäden, ahmte alle Stimmen nach, gab sich selber jede Replik. Es war ein atemloses Wortgebärdenspiel. Während er so seine Erzählsinfonie verrauschen ließ, gab er den Takt mit der unzertrennlichen Pfeife.

Wir haben ihn so, wie er war, geliebt. Wir vermissen ihn sehr. Doch der Schmerz der guten Tochter, die den sorgsamsten Vater verloren hat, ist unermeßlich. Der kleine Enkel weiß noch nicht recht, daß er eines so herrlichen Spielgefährten verlustig ging, eines so wunderbaren Märchenerzählers, eines so gutmütigen Großvaters. Aber nein, Gust wollte noch nicht Großpapa spielen, für ihn war der Kleine ein possierlich-lustiger Freund — bei sich nannte er ihn Jimmy —, mit Stolz fand er in dem Kind seine eigene unbändige Tatenlust wiedergeboren. Nein, er konnte nicht altern, er mußte jung sterben. In der Plötzlichkeit seines Abrufs liegt ein geheimes Schicksalszeichen. Schon von früher schien in seiner Lebenslinie ein zuckender Zug vorgezeichnet zu sein.

Jählings stürzte er hinunter in den dunklen Urgrund, aus dem wir kommen und auf den wir uns leise mit furchtsamen Schritten zu bewegen. Wir werden eine kleine Weile weiterleben, indes uns ein sprühender Mitlebender entrissen worden ist. Unsere Umwelt ist dunkler und dürftiger geworden.

Marcel ENGEL



Lucien NEY

1915—1965

Avec Lucien Ney a disparu une des figures les plus marquantes du Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette.

Né à Pétange, le 14 novembre 1915, il fit ses études secondaires à l'Athénée. Après ses études universitaires à Liège et à Paris, il fut reçu docteur en philosophie et lettres le 16 décembre 1940, la dernière séance où siégeait un jury luxembourgeois, surveillé par un « Oberschulrat » allemand. Ballotté par les autorités occupantes, Lucien Ney fut successivement stagiaire à Esch, à Cologne, où il échappa de justesse à la mort pendant une attaque aérienne, à Wuppertal, à l'Athénée et à

la Goetheschule pour revenir en septembre 44 à Esch. Nommé professeur au Lycée de Garçons d'Esch, il y resta jusqu'à sa mort, survenue le 14 avril 1965.

Travailleur assidu, professeur d'une remarquable efficacité, Lucien Ney enseignait à ses élèves la nécessité d'un travail régulier et méthodique. Encore qu'il fût membre du séminaire pédagogique, il n'attachait qu'une importance relative à la théorie; il n'avait pas de méthodes préfabriquées, mais il obtenait des résultats excellents. Titulaire régulier du latin en 1<sup>re</sup> A, il savait coordonner les connaissances fragmentaires de ses élèves pour leur laisser une image aussi cohérente que possible de la littérature et de la civilisation latines. Chargé sans interruption du cours de français en IV<sup>e</sup> moderne, il se dépensait sans compter pour familiariser des élèves souvent rétifs avec les traquenards de la syntaxe française.

Depuis 1950, Lucien Ney représentait ses collègues d'Esch au comité de l'Association des Professeurs, où il défendait leurs intérêts professionnels avec son énergie coutumière. En dehors de ses activités professionnelles, il se dévouait corps et âme à la Croix-Rouge de la Jeunesse, surtout comme rédacteur en chef de la Revue de la Jeunesse.

Sa carrure massive, ses yeux qui pétillaient de malice derrière ses lunettes, son sourire perpétuel, un peu moqueur, resteront inoubliables. Il avait le calembour facile et son stock de bons mots était inépuisable. Capable de détecter les faiblesses de la personne humaine, il avait toujours le mot pour rire, sans blesser personne. Il a été de ceux dont nous garderons un souvenir ému et fidèle.

René HALLÉ et Emile PIER

---



## Edouard OSTER

1880—1965

Edouard Oster vient de s'éteindre dans sa 86<sup>e</sup> année. Aux sentiments d'admiration et d'amitié que lui portent ses connaissances et anciens élèves se mêle aujourd'hui une profonde tristesse. Qui aurait pu croire, il y a quelques semaines encore, que cet homme distingué dont la stature et les traits démentaient l'âge, dont l'intelligence était demeurée si lucide, nous quitterait en ces jours d'automne, avec la discrétion d'ailleurs qui a caractérisé toute sa noble existence ?

Edouard Oster est issu d'une vieille famille paysanne lorraine. Ses lointains ancêtres paternels étaient venus du Tirol, après la Guerre de Cent Ans. Ses aïeux maternels sont également originaires de Lorraine, de Reimlange-lez-Sierck,

non loin de cette ancienne partie du duché de Luxembourg qui avait été cédée à la France en vertu du Traité des Pyrénées.

Fils d'une famille nombreuse, Edouard Oster avait, tout comme son frère Auguste, la vocation du professorat, avec une prédilection marquée de sa part pour les études historiques.

Le tout jeune professeur fut envoyé une année à l'étranger afin d'y poursuivre des études spéciales. Il passa d'abord six mois à Liège, chez Godefroid Kurth qui l'initia à la paléographie et lui donna de précieux conseils en matière de recherches d'archives. Il alla ensuite à Berlin où il étudia l'archéologie préhistorique auprès de Tandel, Casina, Metzger... Casina organisait d'intéressantes fouilles autour des lacs du Spreewald.

L'année spéciale terminée, il fallut reprendre le collier de l'enseignement à Luxembourg. Comment ne pas signaler de prime abord l'originale méthode pédagogique de ce professeur d'histoire? Au début de ses cours il disait à la classe: « Je ne veux pas voir de livres sur vos bancs, pas de cahiers non plus. Ne prenez pas de notes. Ecoutez simplement, vous retiendrez l'essentiel et vous apprendrez à réfléchir ». Ses exposés étaient si vivants, si clairs, si passionnants que ses jeunes auditeurs restaient suspendus aux paroles du maître auquel ils ont toujours gardé un souvenir de fidèle gratitude.

Un éducateur de cette qualité et de cette autorité se qualifia tout naturellement — et à son insu — comme le candidat idéal pour le poste de précepteur de la Princesse Marie-Adélaïde, Grande-Duchesse héritière, alors âgée de quatorze ans. Ce préceptorat commença le 1<sup>er</sup> mai 1908. Il devait se dérouler presque entièrement à Hohenbourg, pour se terminer au château de Colmar-Berg que la famille grand-ducale réintégra en octobre 1911. Ce n'est qu'en janvier 1912 qu'Edouard Oster quitta la Cour auprès de laquelle il resta persona gratissima.

Elevé dans la religion catholique, avec l'exemple d'une mère profondément croyante qu'il entourait d'une tendre affection, il s'était cependant peu à peu détaché de la foi. Mais à Hohenbourg, en parfait gentleman, bien qu'ayant cessé de pratiquer, il assistait régulièrement à la messe du dimanche dans la chapelle du château. Cela allait de soi. Il y entretenait les meilleurs rapports avec un religieux de tendance moderniste qui, pendant la dernière année du séjour grand-ducal, était chargé du cours de religion ainsi que des sermons du dimanche. Son ami intime fut le Major Speller, aide-de-camp, avec lequel il allait passer chaque année les vacances de Pâques en Italie.

Edouard Oster rentra à Luxembourg, auréolé d'un prestige qui le désignait d'emblée, de l'accord général, comme successeur présomptif du très âgé Monsieur Meyers, directeur ecclésiastique de l'Ecole Normale d'Instituteurs. En attendant, il fut nommé Attaché au Ministère de l'Instruction publique. Pour répondre à certaines allégations erronées de jadis, Edouard Oster a tenu à préciser qu'au Ministère il n'eut jamais à s'occuper des travaux préparatoires de la loi scolaire, de cette fameuse loi du 10 août 1912 que par ailleurs il approuvait évidemment sans réserve et qui a marqué chez nous un si grand progrès. Ne garantissait-elle pas, en effet, la liberté religieuse qui est aujourd'hui en faveur auprès du Concile... ?

S'il est donc vrai qu'il n'eut pas à collaborer au projet scolaire, il fut par contre chargé d'élaborer la réforme du règlement de l'Ecole Normale — qui en avait rudement besoin. Il n'était pas pressé de prendre la direction de l'Ecole Normale tant que le nouveau règlement ne serait pas en vigueur. Au moment où enfin, en septembre-octobre 1915, sa nomination semblait imminente, elle fut contrecarrée — et finalement refusée.

Quel que soit le souci, si conforme à la noblesse d'âme du défunt, de ne pas ressasser les souvenirs pénibles de cette époque, il faut reconnaître qu'il serait tout bonnement impossible d'honorer la mémoire d'Edouard Oster sans faire les allusions les plus élémentaires à une période qui a si gravement marqué sa vie (et qui par ailleurs, de 1912 à 1919, a donné comme un choc traumatique à toute une génération de jeunes).

Le Cabinet Mongenast, sous l'influence de la majorité libérale-socialiste de la Chambre des Députés, réagit au refus par sa propre démission. Il en résulta une situation sans issue, en raison des positions prises. La dissolution de la Chambre devint inéluctable et la lutte électorale qui suivit fut une véritable catastrophe, le nom de la Souveraine étant traîné dans la bataille, tout comme d'ailleurs, bien contre son gré et sans sa faute, le nom de Monsieur Oster lui-même.

Victoire électorale à la Pyrrhus du parti de la Droite. Défaite du parti libéral. Dégrisement général, quelque peu tardif à vrai dire. La gauche conserva la majorité, de justesse, grâce aux voix de deux hommes indépendants, le notaire Edouard Hemmer de Capellen et Monsieur Jacques Schmitz de Garnich, tous deux catholiques pratiquants qui avaient voté la loi scolaire et qui, en votant contre le ministère Loutsch, contribuèrent à le renverser dès sa première apparition devant le Parlement.

« Après cette péripétie dramatique, m'a dit Edouard Oster, la jeune Souveraine, qui m'avait toujours gardé sa sympathie

personnelle, exprima le souhait que je pusse obtenir un autre poste élevé dans l'enseignement. » Mais les partis politiques étaient assez découragés. Le rapport des forces était changé. Le problème qui avait donné lieu à l'Aventure devint tabou, le nom d'Edouard Oster aussi, dirait-on. Cet homme juste avec le nom duquel on avait joué, était oublié en ce qui concerne la réparation qui lui était due. Logique avec lui-même, il avait, en pleine mêlée politique, demandé et obtenu sa réintégration dans le corps professoral. Les gouvernements successifs, d'union nationale ou de simple coalition droite-gauche, qui se relayèrent à partir de février 1916, auraient peut-être pu s'aviser d'une occasion de réparer le tort qui lui avait été causé, de celle p. ex. de faire de lui le successeur de M. Jean-Pierre Henrion, Conseiller de gouvernement au Ministère de l'Instruction publique, décédé en octobre 1916. Il est assez significatif que le poste devenu vacant soit resté sans titulaire pendant de si longs mois. Mais la guerre scolaire, qui fut la source de tout le mal, il faut bien rappeler que cette guerre-là n'était pas encore terminée. La paix fut rétablie en 1921, par M. Joseph Bech, alors Ministre de l'Instruction publique, et Monseigneur Nommesch.

\*

Je ne voudrais pas terminer ces quelques souvenirs sans relever la véritable vénération qu'Edouard Oster a vouée à S. A. R. Madame la Grande-Duchesse Charlotte. Elle signa en 1931 sa nomination aux fonctions de Conseiller de gouvernement et Elle accéda gracieusement, en 1934, au désir de Monsieur Oster d'obtenir le poste de Directeur du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg.

Les dernières paroles d'Edouard Oster, à notre ultime entretien où il évoqua à nouveau son respectueux attachement à la Grande-Duchesse Charlotte, furent celles-ci: « En 1949 je me trouvais en vacances à Orselina. Une dame suisse qui avait assisté à des cérémonies organisées à l'occasion de la visite officielle de la Grande-Duchesse à Berne, me parla d'elle en ces termes textuels: „Die Großherzogin Charlotte ist die edelste und vornehmste Fürstengestalt unserer Zeit“ ». Ces paroles enthousiastes ne portent évidemment aucun ombrage aux autres souveraines et souverains qui sont portés par l'affection de leurs peuples, et en les citant je ne voudrais que dire la ferveur de celui qui les répéta en quelque sorte comme l'expression symbolique de ses propres sentiments.

\*



Si on veut marquer les principaux traits de la personnalité d'Edouard Oster, je crois qu'il faut relever surtout :

la qualité exceptionnelle de l'éducateur, vivante dans la mémoire de tous ses élèves,

la valeur de l'historien, qui mériterait d'être mise en relief par un spécialiste de l'Histoire,

le lumineux exemple de tolérance de l'homme,

l'éminente dignité du citoyen qui n'a jamais voulu sortir de sa réserve sur les événements politiques dont il fut victime, enfin son dévouement et son désintéressement.

Monsieur Bech, à un moment donné, lui demanda de se charger de la direction du rapatriement. Il s'agissait d'une fonction rémunérée. Mais Edouard Oster ne voulut absolument pas entendre parler de rémunération. Il exerça la charge pendant un certain temps, mais refusa le moindre centime.

On sait que ce grand homme de bien, qui n'eut jamais un mot de ressentiment, fut accablé de malheurs personnels à partir de la deuxième guerre mondiale. Son fils Jean, étudiant en médecine, fut rappelé brusquement de Strasbourg par l'effet d'une espèce de trahison, commise peut-être sans malice, et incorporé de force dans la Wehrmacht sans avoir la possibilité matérielle de se soustraire à l'enrôlement. Il disparut en Russie où il fut blessé et fait prisonnier. Au cours d'une exposition, à Francfort, de portraits des Luxembourgeois disparus, un jeune Sarrois rapatrié de Russie s'exclama tout à coup : « Das ist ja der Hans Oster ! Der hat bei uns in Tscheljabinsk im Betrieb gearbeitet ». Ce témoignage est irrécusable. Il paraît que Jean Oster fut déplacé dans la suite avec d'autres prisonniers. Où est-il maintenant ? M. Edouard Oster m'a dit : « J'attends toujours mon fils Jean. Toutes les dispositions sont prises pour l'accueillir dans la plénitude de ses droits ».

Peu après la guerre, au début de 1947, Monsieur et Madame Oster eurent la douleur de perdre leur fille unique, Simone, dans la fleur de ses 21 ans.

Et l'hiver suivant Madame Oster mourut des suites d'une chute sur le verglas.

Quelle tragédie !

J'avais écrit, il y a un peu plus de trois mois, que « Monsieur Oster, à 85 ans, passait des jours paisibles dans sa studieuse retraite ». J'avais songé un instant à dire « des jours paisibles et sereins ». Mais le mot « sereins », au regard de toutes les épreuves de ce cher Edouard Oster, ne put quitter ma plume.

Robert ALS



## Albert GLODEN

1901—1966

Le deux mars 1966, trois jours avant sa mise à la retraite, Albert Gloden s'est éteint, emporté par une crise cardiaque, alors qu'on espérait le voir triompher des suites d'une première atteinte qui l'écartait de son activité professionnelle depuis deux ans déjà.

Son départ inopiné et prématuré de l'Athénée, en avril 1964, avait douloureusement surpris ses collègues et ses élèves qui l'avaient toujours estimé pour ses qualités humaines et intellectuelles, qui connaissaient son amour inné de la profession et son attachement profond à l'établissement qu'il avait

servi si consciencieusement et si loyalement durant toute sa carrière.

On savait pourtant que A. Gloden n'avait pas renoncé à ses préoccupations mathématiques: il avait continué ses recherches personnelles et il avait entrepris de traduire en français un manuel allemand et un manuel russe de mathématiques modernes.

On continuait à croire qu'il entretenait ses nombreuses relations avec les milieux scientifiques internationaux, qu'il s'intéressait toujours à l'enseignement des mathématiques.

Il avait maintenu ses charges comme inspecteur des Ecoles Européennes, fonction qu'il avait assumée à partir de 1963.

Il restait pareil à lui-même alors qu'on ne le voyait plus parcourir d'un pas rapide les longs couloirs du Nouvel Athénée et que, dans la salle des conférences, on n'entendait plus ses interventions modérées et pleines de compréhension pour les jeunes.

Il avait brillé par ses facultés intellectuelles et par sa haute culture mathématique; il avait étonné par sa capacité de travail et son activité débordante; il avait forcé l'estime de tous ceux qui l'avaient approché par la noble conception qu'il avait de sa tâche professionnelle et par la droiture de son caractère.

Ses aptitudes exceptionnelles s'étaient manifestées très tôt et s'affirmaient au fur et à mesure qu'il parcourut les échelons des différents enseignements.

Successivement il passait, avec distinction et grande distinction, tous ses examens. A l'Université de Paris, il se présenta avec succès au certificat de mathématiques générales, puis il entra à l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm; de ce séjour il devait garder, avec le culte de la langue française, l'empreinte de l'esprit cartésien, le besoin du raisonnement clair et méthodique.

De 1923 à 1925 il fit son stage à l'Athénée, puis au Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg. A son examen pratique, il présenta une thèse scientifique sur la « Métrique de l'espace, gravitation et électricité ». Comme sujet de sa dissertation pédagogique, il avait choisi: « L'enseignement de la géométrie en classe de V<sup>e</sup> ».

Attaché à l'Ecole Industrielle d'Esch-sur-Alzette, en 1925, puis au Lycée de Jeunes Filles de la même ville, il obtint sa nomination, en 1934, au Gymnase de Luxembourg où il enseigna les mathématiques et, plus tard, après le départ de M. J. Koppes, la physique.

Ses leçons sur l'Analyse Mathématique, qu'il donna aux Cours Supérieurs à partir de 1944, témoignaient de sa solide formation et de son érudition approfondie, au grand profit des générations d'élèves qui se préparaient aux carrières scientifiques.

En 1929, A. Gloden avait été admis à la section des sciences de l'Institut Grand-Ducal; en 1935, il devint membre du jury d'examen pour la collation des grades, dont il fut le président par la suite.

Sans négliger ses obligations de professeur — M. Gloden n'avait pour ainsi dire jamais manqué en classe — il déploya, dès le début de sa carrière, une activité fébrile. La liste de ses publications est impressionnante. Les articles publiés avant 1935, centrés pour la plupart sur des sujets physiques, constituèrent de magnifiques contributions à l'explication des théories physiques les plus en vue de cette période préatomique. Ces travaux, ainsi que plusieurs autres sur l'analyse mathématique, parurent dans les bulletins de la Société des Naturalistes Luxembourgeois, un certain nombre en fut analysé dans des revues étrangères. Une dissertation de programme, « Sur les surfaces de Riemann » qui parut en 1935, témoignait de sa maîtrise.

A partir de ce moment, sa correspondance scientifique devint très intense. Ses premiers travaux originaux sur la Théorie des nombres, plus spécialement sur l'Analyse Diophantienne, virent le jour; appuyés sur de multiples exemples, ils proposèrent des méthodes spéciales de représentation et de généralisation des solutions élaborées. Ses recherches personnelles sur les équations multigrades et sur des chaînes de multigrades, leurs définitions, leurs méthodes de formation, leurs solutions paramétriques étaient de nature à fonder sa réputation internationale et à lui assurer la collaboration des spécialistes étrangers. Ses notes et ses articles furent publiés dans les Archives de l'Institut Grand-Ducal, dans maintes revues spécialisées d'Europe, d'Amérique, des Indes, du Japon. Une étude « Sur les multigrades » parut en 1938 au programme de l'Athénée de Luxembourg. Sa thèse: « Recherches sur les multigrades » lui valut en 1939 le titre de docteur en sciences de l'Université de Bruxelles.

Même pendant la guerre où, destitué de ses fonctions, A. Gloden occupait un poste administratif dans les environs de Kassel, il réussit à établir les tables numériques des solutions de congruences qu'il publia dans les années d'après-guerre, en même temps que des tables de factorisation de nombres. En

1944, une édition allemande des « multigrades » parut chez l'éditeur Noordhoff à Groningen (Pays-Bas).

Une bibliographie des multigrades accompagnées de notices biographiques, publiée par A. Gloden et G. Palama, valut à ses auteurs le prix de documentation mathématique 1948 de l'«IRM», Paris.

Membre de la « Commission du 11<sup>e</sup> million », il eut pour mission de contrôler les nombres premiers de cet intervalle.

Par la suite, A. Gloden continua inlassablement à travailler sur la factorisation de nombres et sur les congruences d'ordre supérieur.

En même temps, il traita divers sujets d'algèbre et de géométrie, développa des curiosités arithmétiques et fit paraître, à Luxembourg en 1954, un ouvrage fort remarqué sur « L'équation intégrale de Fredholm (Introduction à l'étude des équations intégrales) ».

Nombreuses furent également ses notes historiques sur des problèmes scientifiques ou des savants d'origine luxembourgeoise qui s'étaient distingués, à l'étranger, comme professeurs d'Université. Ces aperçus, de même que ses travaux concernant la physique, la météorologie et l'astronomie qui continuaient de paraître, furent insérés dans les archives, les bulletins et différents quotidiens du pays.

Aux travaux de rédaction s'ajoutèrent les communications que A. Gloden présenta aux congrès internationaux, des charges et obligations dans les commissions nationales et internationales qu'il présidait. Il était membre de la Commission Internationale pour l'Enseignement des Mathématiques, membre du comité de direction de Foratom à Paris, membre correspondant de la Société Royale de Sciences de Liège.

Ses mérites de professeur et de savant lui ont valu des distinctions honorifiques luxembourgeoises et étrangères.

Comme père de famille, il fit preuve d'un dévouement sans borne. Il a eu la satisfaction de voir son fils Raoul le suivre dans la voie scientifique.

A. Gloden était une des personnalités les plus marquantes de notre corps professoral, il a donné l'exemple d'une vie laborieuse soutenue par le souci du devoir.

Marcel MICHELS

Théo BOHNENBERGER

Dissertation scientifique : **Considérations économiques sur les problèmes luxembourgeois du blé.**

Le marché du blé est un des domaines d'élection du protectionnisme agricole européen.

La position du problème luxembourgeois est énoncée par l'exposé des caractéristiques économiques: absence de corrélation entre les mouvements de l'offre et de la demande, caractères très particuliers des conditions de la production se trouvant renforcés par l'opportunité sur le plan social de maintenir une classe d'agriculteurs nombreuse et prospère, tout autant que par la nécessité stratégique d'assurer la subsistance de la population en temps de guerre, indépendamment des approvisionnements extérieurs. Tous ces facteurs se sont conjugués pour faire du marché du blé le secteur le plus fortement protégé par l'économie luxembourgeoise.

En éliminant la concurrence entre les producteurs nationaux, le Régime du Blé de 1930 a provoqué et encouragé l'extension des emblavures, l'accroissement des récoltes, par conséquent, de l'offre de blé bien au-delà de la capacité de la consommation nationale. Les excédents obtenus à des coûts record sont invendables et liquidés par la mise en œuvre d'une politique malthusienne systématique. La cascade des subventions aux stades de la production, de la circulation et de la consommation fait que le marché du blé est devenu une charge au lieu d'une source de richesse.

Le développement équilibré de la production du blé en accord avec les possibilités d'écoulement économique exige que celle-ci se soumette aux règles de l'économie qui commandent que les notions d'efficacité et de rentabilité soient les critères décisifs en matière d'investissement. Des raisons agronomiques et économiques plaident en faveur d'une diminution des spéculations frumentaires. L'intervention de l'Etat doit se limiter à orienter la production agricole des marchés saturés vers les marchés non saturés, des marchés rigides subissant la loi KING — vers les marchés élastiques. Ainsi la production in-

tensive à base d'élevage doit succéder à la polyproduction à base de blé.

Léon DCEMER

Dissertation littéraire : **Der Luxemburger deutschsprachige Roman.**

Die Arbeit versucht, eine auf literarhistorischer Grundlage aufgebaute Analyse des luxemburgischen Romans in deutscher Sprache zu geben.

In Luxemburg tritt die erzählende Dichtung mit der Gattung des Romans erst spät in Erscheinung, denn die stiefmütterliche Behandlung der deutschen Sprache bei uns hört erst in den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts auf. Das Gefühl der neu erworbenen Selbständigkeit und die Besinnung auf das Eigendasein des Luxemburger Volkes brachte es mit sich, daß in den Werken der meisten Luxemburger Schriftsteller der Heimatgedanke oder das echt Luxemburgische stark in den Vordergrund tritt. Ob es sich nun um den eigentlichen Heimatroman handelt (worin der Begriff « Luxemburger Heimat » sowohl psychologisch als auch ethnologisch und soziologisch untersucht wird), oder um den Bauernroman, den Landschaftsroman, den Entwicklungsroman, den historischen Roman, den weltanschaulich-religiösen Roman, immer ist die heimische Landschaft mit ihren Volkstypen und -sitten gegenwärtig. Sogar dort, wo der Luxemburger Schriftsteller den engen Rahmen des spezifisch Luxemburgischen durchbricht und seiner Dichtung den Stempel des zeitlos Gültigen aufprägt, kann er sprachlich nicht immer seine Herkunft von unserer Mundart verbergen.

Auf Grund einer genauen sprachlichen Analyse kann man sogar behaupten, daß es auch vom Sprachlichen her (bis auf wenige Ausnahmen) einen typisch luxemburgischen Roman gibt.

Obschon ein jeder unserer Schriftsteller seine ganz besondere Schreibweise geprägt hat, spürt man doch, daß sie Luxemburger sind. Im einzelnen läßt sich das nicht immer genau nachweisen; meist sind es « Luxemburgismen » (Übersetzung mundartlicher Wendungen, die im Hochdeutschen nicht üblich sind), die ja oft bewußt gebraucht werden, weil der Autor die heimatliche Landschaft mit ihrem typischen Menschenschlag darstellen will; oft ist es eine lasche Satzfügung, ein störendes Fremdwort, eine unbeholfene Wendung oder eine schiefe und plumpe Wortneubildung.

Daß man unseren Schriftstellern meist ihre Herkunft ansieht, muß nun nicht unbedingt einem wertmindernden Urteil gleichkommen. Im Gegenteil: in der Sprache (mehr als im Inhalt) spiegelt sich in unseren Romanen ein Stück Luxemburgertum, das so stark ist, daß es auch im deutschen Sprachgewand noch durchschimmert.

Dissertation pédagogique : **Enquête sur la popularité de l'allemand dans notre enseignement secondaire.**

L'enquête est basée sur quelque 850 questionnaires envoyés dans les différents établissements de notre enseignement secondaire. Les statistiques démontrent clairement que l'allemand est peu apprécié. Une tendance se dessine nettement: dans les classes supérieures, l'allemand est moins apprécié que dans le cycle inférieur, mais d'un autre côté l'aversion y est également moins forte; l'indifférence envers l'allemand se fait plus sensible dans les classes supérieures où d'ailleurs les ressentiments et les préjugés sont encore assez importants en comparaison des griefs formulés contre les programmes ou les méthodes d'enseignement.

**Bernard FAYOT**

Dissertation littéraire : **Le temps et l'espace dans les romans d'Alain Robbe-Grillet.**

L'avant-garde est faite de refus, mais aussi d'affirmations. Les refus s'expriment d'abord dans des essais critiques, qui jugent les contemporains avec une sévérité intraitable. Les affirmations, ensuite, entendent remplacer des procédés littéraires qui ne sont plus rien d'autre que des recettes sans contenu humain. Mais à passer sur ce terrain les auteurs de l'avant-garde risquent de tomber dans les mêmes ornières que leurs prédécesseurs.

Dans son œuvre romanesque Alain Robbe-Grillet, conscient de ce danger, veut l'éviter en élaborant par une longue et patiente recherche des concepts littéraires plus proches de la réalité humaine de notre temps.

C'est sur cette longue et patiente recherche que nous avons voulu insister avant tout. Notre propos n'était point de déceler à posteriori dans les romans de Robbe-Grillet un système littéraire ou philosophique que l'auteur aurait développé avant de rédiger ses livres; du particulier, nous nous sommes gardé de passer à une théorie générale du roman que l'auteur,



jeune encore, se ferait un malin plaisir de trahir dans son prochain roman.

Cette exigence de retracer une recherche a imposé la démarche du travail. Pour chaque roman nous avons décrit le temps et l'espace, et montré leurs variations, d'un roman à un autre. Dans « Les Gommages » Robbe-Grillet ne s'est pas encore détaché du temps linéaire; pour brouillés que soient les fils de l'intrigue, il est encore possible d'en restituer la chronologie. De plus, à côté du temps désordonné de chaque personnage, le destin constitue un principe d'ordre temporel qui fait en même temps l'unité du roman. A ce temps correspond un espace que l'auteur arrange de telle façon que les rues, les paysages, les trajets des personnages soient l'exacte figuration du temps de chacun d'eux.

Dans « Le Voyeur », Robbe-Grillet simplifie ces concepts. Dans un espace très simple — une île presque lisse — le temps d'un homme s'inscrit dans des objets qui changent et disparaissent. Dans « La Jalousie », l'espace réel se limite à une maison et ne s'élargit que par l'imagination du personnage principal, le seul d'ailleurs du roman qui mérite l'appellation de personnage, les autres n'étant que des éléments sans vie — des robes, des chemises, des voix —.

Le temps, de même, se limite au présent, le personnage principal recréant, à travers les chimères de sa jalousie, quelques bribes de passé et de futur. Il n'est pas sûr qu'il y ait dans le dernier roman intitulé « Dans le Labyrinthe » des faits qui se sont passés objectivement, et il semble bien que Robbe-Grillet y décrit les affres d'un écrivain devant sa feuille blanche, essayant de trouver des « ouvertures » sur le monde, que ce soit en rêvassant devant un tableau ou en jetant un coup d'œil par la fenêtre de sa chambre.

Mais la recherche de Robbe-Grillet ne se limite pas à la littérature. Ses deux films — « l'Année dernière à Marienbad », dont il était le scénariste, « l'Immortelle » qu'il a créé seul — constituent un autre aspect de sa recherche. Leur temps et leur espace rapprochent ces films des romans. Les films s'imposent au spectateur au moment où ils sont projetés. Ils n'existent donc que dans le présent. « Ici et maintenant », c'est aussi la seule dimension à laquelle Robbe-Grillet veut réduire le temps et l'espace de ses romans.

Dissertation pédagogique : **Die Schulkantine.**

Verschiedene Gründe drängen zur Einrichtung von Schulkantinen in den öffentlichen Schulen des Sekundarunterrichtes.

Eine Umfrage, die im Athenäum unternommen wurde, ergab eine nicht unbedeutende Anzahl von Schülern, die jetzt schon bereit sind, in einer solchen Kantine zu essen. Betrachtungen über die örtliche Herkunft der Schüler erlauben weiterhin zu schlußfolgern, daß ein Drittel der Gesamtschülerzahl dieser Schule eine Kantine besuchen könnte.

Daß die Schulkantine Teil eines Ganzen ist, geht aus den neueren pädagogischen Entwicklungen hervor. Der Gedanke der Heimschule, in der die Schüler von morgens acht bis abends sechs unter der Obhut der Schule ständen, bietet auch für Luxemburg neue Möglichkeiten im Interesse sowohl der Stadtkinder wie auch jener Schüler, deren Wohnsitz auf dem Lande oder in den industriellen Gegenden des Landes liegt.

In dem Hauptteil der Arbeit werden nacheinander die Einrichtungen, das rechtliche Statut, die Geschäftsführung, die Finanzen sowie der Ablauf der Mahlzeiten behandelt. Man sollte sich bewußt sein, daß eine Schülerkantine nicht irgendeine Kantine sein kann; Schüler müßten z. B. nicht mit Selbstbedienung essen, sondern, um einen langsameren und ruhigeren Eßrhythmus zu schaffen und so den Schülern nach den Schulstunden eine Zeit der Entspannung zu geben, an den Tischen bedient werden. Dies ging aus den Erfahrungen und Überlegungen hervor, die wir während Besichtigungen im Ausland anstellten. Dieser Punkt scheint uns einer der wichtigsten zu sein, der auch bei der unumgänglichen Verallgemeinerung der Kantinen im Interesse der Schüler zufriedenstellend zu bestimmen ist.

Nicolas GOEDERT

**Dissertation historique : Les relations politiques entre le Grand-Duché de Luxembourg et la Confédération Germanique de 1850 - 1866.**

Cette dissertation se propose d'étudier la situation du Luxembourg par rapport à l'Allemagne, du lendemain de la révolution de 1848 jusqu'à la rupture, en 1866, du dernier lien constitutionnel qui rattachait le Grand-Duché à l'Allemagne. L'étude de cette période, cruciale entre toutes dans l'histoire nationale, puisqu'elle précède l'indépendance complète du pays, permet d'observer l'affermissement d'un sentiment national face à une Allemagne à laquelle on ne voulait appartenir qu'avec beaucoup de réserves.

Un chapitre préliminaire donne un bref aperçu sur la période allant de 1815 à 1850. Les deux chapitres suivants

traitent surtout de l'influence de la Diète de Francfort sur la politique intérieure du pays. Le coup d'Etat de 1856 marque l'apogée de cette évolution.

Les trois derniers chapitres couvrent les dix dernières années de la Confédération. L'éveil national de l'Allemagne dicte un changement d'attitude aux gouvernements luxembourgeois. Désormais c'est la position internationale, l'existence même du pays qui est en jeu face aux tendances unificatrices de la nation allemande. Les gouvernements luxembourgeois essayent de se tenir à l'écart des projets de réforme fédérale proposés à Francfort, et ils adoptent surtout une politique abstentionniste.

Lors de la crise de 1866, cette politique aboutit à la neutralité du pays entre l'Autriche et la Prusse. Secondé par Guillaume III et le prince Henri, le Luxembourg réussit à sortir de la Confédération Germanique sans devoir entrer dans la nouvelle Confédération organisée par Bismarck.

#### Dissertation pédagogique : **Eine Untersuchung über die Stellung der Nationalgeschichte im Geschichtsunterricht.**

In dieser Arbeit wurde versucht, das Problem der Nationalgeschichte aus dem Blickwinkel der Schüler und Geschichtsp Professoren zu beleuchten. Die Antworten auf Fragebogen, die an Schüler und Professoren verteilt wurden, ergaben Hinweise, wie man diesen Unterricht von Grund auf neugestalten könnte. Das heutige System wurde fast einstimmig abgelehnt. Statt dessen sollten neue Handbücher vor allem auf die jüngste Geschichte Wert legen, da man hier auf die rege Anteilnahme der Schüler rechnen könne.

#### Raymond HOLLENFELTZ

#### Dissertation littéraire : **Liberté et engagement dans l'œuvre romanesque de Roger Vailland.**

Dans cette dissertation, nous avons tenté de rechercher l'unité qui existe entre les différentes figures que Vailland a réalisées dans ses livres.

Le problème qui se pose tout au long de l'œuvre de Vailland est celui de la liberté. C'est à partir de lui qu'il devient le plus aisé de parcourir la courbe de l'auteur.

Liberté toute négative d'abord. L'adolescent se révolte contre le milieu familial, le surréaliste s'inscrit en faux contre une société dont les idéals sont jugés dérisoires. Les premiers

chapitres de notre étude retracent le chemin de cette révolte. Ils en analysent les causes, les aspects, les aboutissements.

Depuis 1917, le marxisme avait drainé vers lui presque toutes les révoltes individuelles. Il était normal que Vailland se heurtât à lui. Nous avons consacré un ample chapitre à la figure du militant dans l'œuvre de Vailland. Nous voyons s'y dessiner deux types contraires, celui du militant moyen et celui, plus complexe, de l'aventurier. Vailland appartient à ce dernier type.

Cependant, les solutions de continuité n'existent pas plus en littérature qu'en biologie. La rupture entre Vailland et les communistes, imminente dès le début, devait éclater en 1956. Vailland alors revient en arrière. Tout ce qu'il avait semblé renier de lui-même: le culte du moi, le libertinage et le goût des plaisirs, il le reprend à son compte pour aboutir à une éthique de la qualité de l'homme.

Liberté de l'esprit bourgeois et du christianisme, de la révolte surréaliste et de la foi révolutionnaire, voici Vailland parvenu à un état d'équilibre où ses contradictions elles-mêmes semblent se compléter.

Dissertation pédagogique : **Das Biographische als Beitrag zum Literaturunterricht.**

René HUBSCH

Dissertation littéraire : **Trois Portraits de Théodose le Grand. Étude comparée du « Panegyricus Theodosio Augusto Dicitus » de Pacatus, du « De Obitu Theodosii » de saint Ambroise et du « De Fide ac Pietate Theodosii Augusti » de saint Augustin.**

L'étude examine et compare entre eux trois textes latins très différents, mais qui ont un point commun, à savoir qu'ils parlent tous les trois de Théodose. Tous les trois, en effet, s'efforcent de montrer ce que fut le règne du grand empereur et essaient de dégager les traits essentiels de son caractère.

Le premier texte est l'œuvre du rhéteur gaulois Latinus Pacatus Drepanius. En 389, Pacatus est venu à Rome prononcer devant l'empereur et le sénat son Panégyrique destiné à remercier Théodose d'avoir débarrassé l'Occident de l'usurpateur Maxime. Dernier en date des panégyristes romains, Pacatus s'est largement inspiré de ses prédécesseurs et son discours présente tous les caractères de l'éloquence officielle.

Le second texte est l'oraison funèbre de Théodose que l'évêque Ambroise a prononcée le 25 février 395, dans sa cathé-

drale à Milan. Ambroise s'applique surtout à mettre en lumière l'homme, le chrétien, le membre de l'Eglise que fut Théodose.

Le troisième texte enfin, le chapitre 26 du livre V de la « Cité de Dieu » de saint Augustin, écrit vingt ans après la mort de Théodose, à un moment où les barbares déferlaient sur l'empire romain, insiste surtout sur les exploits militaires de Théodose et le présente comme le type de l'empereur chrétien.

Les trois textes apparaissent donc comme trois opérations successives, les trois auteurs comme trois observateurs placés à des points différents et regardant le même objet sous trois angles différents.

Le travail s'efforce :

- 1° d'analyser les trois documents;
- 2° de dégager l'image que les contemporains de Théodose se sont faite du grand empereur;
- 3° de suivre les étapes de la stylisation du portrait de Théodose;
- 4° de comparer ce portrait avec les résultats obtenus par les historiens modernes.

Dissertation pédagogique : **Die Passivität unserer Schüler der oberen Klassen.**

Die Arbeit geht davon aus, daß die Schüler der oberen Klassen nur schwer zu einer aktiven Mitarbeit in der Schule, besonders in den Literaturkursen, zu bewegen sind. Sie versucht, die Ursachen dieser Passivität aufzudecken, und untersucht, wie eine Besserung herbeigeführt werden kann. Dabei wird besonders auf vier Tatsachen hingewiesen, die das Benehmen der Schüler der oberen Klassen stark beeinflussen:

1. die psychische Entwicklung des Jugendlichen;
2. die Unterbewertung des Mündlichen;
3. die unklare Zielsetzung in den Literaturfächern;
4. die mangelhafte Spezialisierung.

Armand MICHAUX

Dissertation littéraire : **Vision and Reality in the Short Stories of E. M. Forster.**

The purpose of this study was to show that the short stories of Mr. Forster, whose reputation mainly rests on his

novels, deserve more attention than is generally accorded them, for they contain in condensed form most of the themes and ideas elaborated in the novels. One of the basic themes is the conflict between reality, i. e. the world of middle-class English society in the early 20th century, and Mr. Forster's vision of a better life. In the short stories this conflict is presented under various aspects. In some it is a struggle between a pagan sense of Nature and the constrictions of a genteel society, and this struggle is related in terms of fantasy and domestic comedy. Other stories translate the conflict into an opposition between the life of imagination and a lifeless culture; whereas in some of the longer stories (such as *The Eternal Moment* and others) the vision is expressed by symbolic moments which infuse meaning into an otherwise meaningless reality. In all the stories the idea of salvation from everyday reality plays an important part. It is not surprising therefore to find Mr. Forster using quasi-religious language whenever he evokes his vision. Apart from this, the tone of the stories varies considerably, ranging from the most light-hearted comedy to the bitter irony and pessimism expressed in *The Machine Stops*.

Dissertation pédagogique : **Les américanimes au cours d'anglais.**

M.-Jeanne MOLITOR

Dissertation artistique : **Meubles et intérieurs au XIX<sup>e</sup> siècle.**

A. La France, l'Angleterre, l'Allemagne, la Belgique.

Analyse des différents styles de meubles et de décoration intérieure, les particularités nationales, les échanges et les relations internationales, dans la suite chronologique des environs de 1800 jusqu'au 20<sup>e</sup> siècle.

B. Le Luxembourg.

Les meubles et les décors d'intérieurs dans les bâtiments de l'Etat (hôtel du Gouvernement, château de Walferdange etc.) et dans les demeures bourgeoises.

Les principaux artistes et artisans menuisiers luxembourgeois.

Analyse comparée: influences des voisins (France, Allemagne), similitudes et échanges, retards chronologiques et caractères particuliers du mobilier luxembourgeois.

**Fernand MULLER**

Dissertation littéraire : **Zur Darstellung der Jahre 1933 - 1945  
in einigen Dramen Brechts.**

Dissertation pédagogique : **La littérature allemande moderne  
dans les classes supérieures de nos lycées.**

**Guy NEYEN**

Dissertation scientifique : **Das Teilchen in einer Schachtel.**

Der Aufsatz zeigt an dem Beispiel dieser einfachen Aufgabe die komplexen mathematischen Hilfsmittel, deren sich die moderne theoretische Physik bedient.

Dissertation pédagogique : **Introduction de notions de logique  
dans l'enseignement des mathématiques de nos lycées.**

Les notions de logique mathématique sont indispensables à l'enseignement de la théorie ensembliste que proposent les programmes modernes. Elles complètent utilement les connaissances des élèves de nos classes supérieures en leur montrant comment la science de la logique s'applique au domaine particulier des mathématiques.

**Marcel OBERTIN**

Dissertation littéraire : **Le roman comme recherche. Étude de  
l'« expérience » romanesque chez Michel Butor.**

L'introduction constitue une justification du titre et traite des trois points suivants :

- 1° Le roman est un instrument de recherche ;
- 2° Le roman est étroitement lié à une époque déterminée ;
- 3° Le roman au sens où l'entend Butor est une mise en question de notre passé historique et culturel.

Une première grande partie traite de la signification de la forme dans les romans de Michel Butor. Nous suivons l'auteur dans une analyse des « Misérables » de Victor Hugo pour aboutir, à la fin de la démonstration, à l'établissement d'un certain nombre de caractères essentiels du nouveau roman (notions d'énigme, de symbolisme, rôle du roman, par rapport au réel, de dénonciation, d'exploration et d'adaptation, poésie romanesque, importance des mythes, etc.).

Une seconde grande partie s'occupe du caractère épique du nouveau roman.

En premier lieu, la notion d'anti-héros est au centre de la recherche. Butor appelle de ses vœux une époque où le « héros », semblable au personnage principal de l'épopée, serait vraiment le personnage-modèle de la société. Or le héros de roman se caractérise généralement par son opposition à l'ordre établi. L'idéal serait de combler ce fossé par un appel à la collaboration étroite entre l'auteur et son public et par la suppression de tout ce qui permettait et justifiait l'apparition d'un personnage « héroïque ». C'est en quelque manière un appel à une certaine espèce de roman collectif.

En second lieu, nous découvrons l'importance des relations de parenté. Pour Butor en effet, l'individu est insaisissable dans son isolement et on ne peut le connaître qu'en le montrant en relation avec le groupe humain qui l'entoure. Plus ces rapports sont étroits, plus le caractère du personnage apparaît clairement de par sa complexité même, il verra réduire son rôle à une sorte de point de repère changeant et interchangeable.

En troisième lieu, nous étudions les fonctions pronominales, en particulier la variation des pronoms JE, TU et IL à l'intérieur de « Degrés ». Dans ce livre, le narrateur a pris successivement le nom de trois personnages différents afin de saisir le réel de la manière la plus exacte et la plus complète. Son échec final ne doit pas être considéré comme une raison de désespérer, mais comme la preuve du caractère lacunaire inhérent à toute connaissance, si parfaite qu'elle puisse être.

La conclusion, intitulée « Vers le Livre futur », essaie de dégager les intentions que poursuit Butor dans la rédaction de chacun de ses romans. Nous avons déjà vu qu'aucun de ses livres n'aboutit réellement. Tous semblent déboucher sur le désir ou sur la volonté de voir à leur suite se constituer le livre définitif dont ils n'ont pu être que l'ébauche ou la préfiguration. Le livre futur est par essence le livre que personne peut-être n'écrira jamais, car il sera dépassé dès que quelqu'un aura entamé sa rédaction.

**Dissertation pädagogique : Das Studium der modernen französischen Literatur in den höheren Klassen unserer Mittelschulen.**

Der erste Teil unserer Arbeit befaßt sich mit den verschiedenen Problemen, die sich bei der Einführung der modernen Literatur stellen. Das Kapitel beginnt mit einer Übersicht



und einer Kritik der heutigen Programme und versucht an Hand von Beispielen zu zeigen, daß die Wahl der Texte vielleicht nicht immer von einer wünschenswerten Einsicht begleitet war. Sodann folgt ein Versuch, die moderne Literatur in ihren wesentlichen Merkmalen zu definieren. Dabei wird ein Unterschied aufgezeigt zwischen echt modern und bloß zeitgenössisch.

Schließlich wird der Versuch unternommen, gewisse Kriterien aufzustellen, die die Auswahl der Schultexte erleichtern sollen.

Der zweite Teil der Dissertation ist eine Auswertung von Schülerarbeiten, bei denen folgende Punkte als besonders wichtig hervortreten:

- Was die Schüler von der modernen Literatur erwarten.
- Das Verhältnis zwischen klassischer und moderner Literatur.
- Das Verwirrende in der modernen Literatur.
- Die Notwendigkeit einer methodischen Einführung.

Die Schlußfolgerung greift nochmals auf das Problem der Wahl der Autoren zurück und stellt eine Reihe von Richtlinien auf, die auch von der praktischen Seite her eine allgemein annehmbare Lösung herbeiführen sollen.

André SCHEUER

Dissertation scientifique : **Les fonctions elliptiques de Jacobi étudiées sur la base de la théorie du pendule simple.**

Il s'agissait en gros de faire voir que la théorie du pendule simple offre un point de départ intuitif pour étudier les fonctions elliptiques de Jacobi, leur maniement dans un problème de mécanique et la manière de les calculer numériquement.

Dans cette perspective, nous avons montré d'abord que l'intégration des équations différentielles du mouvement du pendule simple ne permet pas seulement de définir les fonctions elliptiques de Jacobi, mais aussi d'en trouver une interprétation géométrique fort élégante et d'en faire une étude sommaire.

Par le biais de la théorie des séries hypergéométriques, nous avons ensuite rappelé un certain nombre de résultats concernant les intégrales elliptiques.

Une étude détaillée de la géométrie du mouvement pendulaire nous a conduit pour suivre vers la transformation de Landen et les théorèmes d'addition des fonctions elliptiques.

Corrélativement, une décomposition canonique des mouvements oscillatoire et circulaire par rapport au mouvement asymptotique a permis un développement de la fonction en une série de Fourier.

Le travail s'est terminé par une liste de problèmes de mécanique dont la résolution nécessite la considération des fonctions elliptiques et dont la discussion permet éventuellement de préciser quelques points de la théorie générale.

**Dissertation pédagogique : Die Hauptgruppe der geometrischen Transformationen in der Ebene — Umgestaltung der Geometrie auf Prima —.**

Diese Abhandlung sollte einen Beitrag liefern zu den vielseitigen Bestrebungen, die allenthalben unternommen werden, um eine prinzipielle Umformung des Geometrieunterrichts in den Sekundarschulen einzuleiten. Als Beispiel einer solchen Umformung wurde die Hauptgruppe der geometrischen Transformation gewählt, und ihre Darstellung so aufgebaut, daß sie möglichst genau all jene Forderungen berücksichtigt, die sich aus einer neuen Auffassung und Arbeitsweise der mathematischen Wissenschaft ergeben.

Jean-Paul SCHEUER

**Dissertation littéraire : « Two Visions of War ».**

The purpose underlying this comparative study of two well-known American novels, namely Norman Mailer's « The Naked and the Dead » (1948) and Joseph Heller's « Catch-22 » (1961) was to show two different treatments of the horror and bestiality of modern warfare. If we can consider Mailer's « Naked » as a powerful « engagé » work of art in which we still come upon war in the raw, Heller's novel presents us « a sort of black comedy » which is in the tradition of « Candide » rather than « U. S. A. » In the interval of time that separates both publications, a certain decantation of the events of World War II had taken place. Reality no more extended its iron grasp on the writers, and the war assumed a more symbolical form.

The study offered an excellent opportunity for contrasting the characters of « Naked » and « Catch-22 » and setting them against the dismal background of the actual fighting. We witness the inferno men endure, their longings, their dejection,

their hatred, their cowardice, their bravery, their revolt, their death or their survival.

Protest against the chaos and meaninglessness of war is blended with harsh irony. There is no mincing of the words in either novel. Though some have complained about the « indecent » writing, others have rightly hailed both novels as bold ventures to question the value of the American fable of money-happiness.

To judge from the impact the books have had on the reading public, it seems that the authors were right to discard the hypocrisy of conventional writing for the outspoken truth of « straight » writing.

#### Dissertation pédagogique : « **Enquête sur la lecture privée des élèves du Lycée classique Echternach.** »

Un questionnaire de trois pages comportant vingt-sept questions qui avait été distribué à tous les élèves du Lycée classique d'Echternach fut rempli et retourné par la très grande majorité des élèves (plus de 90%). Les questions se rapportaient aux livres aussi bien qu'aux journaux lus par les élèves.

Nous nous sommes efforcé, en dépouillant les réponses, de souligner l'importance des influences du monde extrascolaire sur la lecture des élèves, de préciser la place qui revient aujourd'hui à la lecture parmi les autres occupations estudiantines, de constater quels sont les genres littéraires préférés et les auteurs allemands, anglais et français les plus en vogue. Enfin nous avons fait appel aux élèves pour fournir des suggestions propres à améliorer l'attrait de la lecture et son rendement à l'école.

L'analyse des réponses a surtout montré que la lecture risque de perdre le peu de fidèles qu'elle a conservés jusqu'ici parmi les élèves (surtout parmi ceux des classes supérieures), si les maîtres ne font pas de gros efforts pour essayer de comprendre les aspirations de la jeunesse et de la guider avec beaucoup de tact.

J.-J. SIMON

#### Dissertation littéraire : **William Butler Yeats : « A Vision » as Explaining « The Tower » and « Winding Stair » Poems.**

From Yeats' own introduction to his very esoteric « Vision » (published in 1924) « ... and I put The Tower and The

Winding Stair into evidence to show that my poetry has gained in self-possession and power ».

The purpose of this study in a part of Yeats' later poetry then was to consider the relevancy of this « sacred book », *A Vision*, to these poems and to show that the esoteric symbolism and the different levels of meaning of his best-known poems (*Sailing to Byzantium*, *Byzantium*, *Among School-children* etc.) must escape the normal student, though it must be granted that the tremendous unity of expression Yeats reached in his later work did not go without ignoring the contributions other artists made to his time.

« *A Vision* », this baffling book with passages of unbelievable obscurity and an infuriating confusion of literal with metaphorical statements, seems to illustrate the poet's very personal quest for wisdom: « Wisdom is a butterfly, not a gloomy bird of prey. »

Still . . . « If Shakespeare had written according to a better philosophy, he would have written worse poetry. » (T. S. Eliot)

#### Dissertation pédagogique : **L'utilité de l'Anglais Vivant pour la dissertation en première.**

Propositions pour l'introduction de deux nouveaux manuels.

Comme l'Anglais Vivant (manuel de seconde, utilisé en 2<sup>e</sup> et en 1<sup>re</sup>) s'est révélé être un véritable « die-hard », il semble être nécessaire de rappeler quelques faits élémentaires :

Nos élèves de première, dont on exige d'écrire une « dissertation » sur un sujet en général fort abstrait et vague, ont le droit de demander qu'on leur procure un vocabulaire approprié et utilisable; or l'Anglais Vivant ne saurait ni fournir un vocabulaire pratique, ni préparer de façon efficace à traiter un problème moderne, qui ne soit pas nécessairement limité au monde anglo-saxon, vu que les sujets que l'on propose aux élèves à l'examen ne le sont pas non plus.

Comme introduction valable à la littérature anglaise, le choix des textes est décevant, n'étant plus au goût du jour et ne tenant guère compte des différentes époques. Par ailleurs la présentation laisse beaucoup à désirer.

Un nouveau manuel, préparant uniquement à la dissertation et permettant de par le choix de ses textes des discussions

plus fructueuses en classe et un deuxième manuel, une anthologie de la littérature anglaise (éventuellement au choix du titulaire) seraient les bienvenus. Il semble nécessaire d'ajouter que plusieurs professeurs ont déjà adopté de nouveaux manuels et que l'acquisition de l'Anglais Vivant constitue très souvent une dépense absolument superflue pour les élèves.

Manuels proposés et discutés :

- 1) R. Debree et A. de Paepe, *Modern Problems*, Didier.  
*The Mind and Soul of Britain and the U. S. A.*, Hirschgraben Verlag.
- 2) Anthologies:  
*Sign-Posts*, anthologie parue chez Didier, 1963.  
*Singer-Hager, A Selection from English Literature*, Schöningh, 1963.

Pierre STEFFES

Dissertation scientifique : **Théorie des Jeux « Duel Fini ».**

Cette théorie traite de deux antagonistes, appelés joueurs, qui se trouvent en présence d'intérêts opposés et où chacun des deux essaie de gagner en toute sécurité le plus possible (ou bien de perdre le moins possible) tout en tenant compte des initiatives éventuelles de l'autre.

Von Neumann a mis cette théorie sous forme mathématique, c'est lui en effet qui réussit à démontrer que le maximum possible du gain de l'un était égal au minimum possible de perte de l'autre.

Cette théorie a trouvé un vaste domaine d'applications notamment en stratégie militaire et en économie.

Dissertation pédagogique : **Moderne Wirtschaftsmathematik in den Oberen Klassen.**

Dans l'enseignement classique des mathématiques, l'étude des inéquations à plusieurs inconnues n'admet pas de domaine d'applications intéressantes. Or, ce sont précisément ces inéquations qui sont à la base de maints problèmes économiques. Dans ces problèmes, il s'agit de trouver le chemin qui mène au plus grand bénéfice, tout en tenant compte de toutes les données de la vie; on parle de « programmation linéaire ».

Jacques STEIWER

Dissertation philosophique : **Essai d'une analyse de la transcendantalité dans l'optique de la métaphysique des strates.**

Depuis ses débuts, la pensée humaine n'a pas cessé de poser la question de ses propres relations avec le monde extérieur à la conscience: c'est ce que les philosophes ont convenu d'appeler le problème de la transcendantalité.

Dans quelle mesure notre raison forme-t-elle le monde et le transforme-t-elle à travers ses postulats et ses catégories? Depuis l'idéalisme de Platon jusqu'au criticisme kantien et à la phénoménologie husserlienne, différentes écoles philosophiques s'opposent et se combattent dans ce domaine. Le propos de la présente dissertation est de voir dans quelle mesure la métaphysique de l'être stratifié, telle qu'elle a été renouvée ces derniers temps par Nicolai Hartmann, Samuel Alexander ou Teilhard de Chardin, n'apporte pas une réponse — fort satisfaisante dans sa nouveauté — à ce vieux problème. L'homme, en effet, peut être considéré comme l'être stratifié par excellence: en lui se superposent et s'interpénètrent vie intelligente, vie animale, vie végétative et matière. La thèse s'attache à démontrer que ces différentes couches sont à la fois fondamentalement distinctes et néanmoins liées les unes aux autres. Le corps propre participe à la fois de la matérialité et de la spiritualité de l'être. Ainsi, c'est en lui que nous trouvons le chaînon intermédiaire qui permet de lier la conscience pure à l'extériorité pure. L'analyse husserlienne du « corps propre » se trouve projetée sur un arrière-fond métaphysique, qui la contient et l'explique.

Une série d'études plus précises, tirées tant du domaine de la médecine pathologique que de celui de la psychanalyse ou de l'art, tentent ensuite de démontrer que l'hypothèse établie plus haut est une hypothèse féconde: elle éclaire sous un nouveau jour grand nombre de problèmes traditionnels en théorie de la connaissance: idéalisme et réalisme, être et paraître, erreur et vérité...

En fin de compte, cette nouvelle façon d'envisager la transcendantalité constitue un effort de revaloriser l'être dans sa complexité et de replacer l'homme au centre de toute connaissance.

Dissertation pédagogique : **Über Notwendigkeit und Gestaltung eines Philosophieverrichts in unseren Mittelschulen.**

Der Aufsatz basiert auf dem Gesetzesentwurf des Ministeriums Schaus zur Umgestaltung des mittleren Unterrichts in

Luxemburg. Dieser Entwurf sieht die Einführung eines zwei-stündigen Philosophieunterrichts auf der obersten Klasse des Lyzeums vor. Ausgehend von der auf dieser Stufe notwendigen Spezialisierung, wird hier versucht ein den verschiedenen Sektionen gerecht werdendes Programm auszuarbeiten. Einem Wissenschaftler gebührt nicht dieselbe Einführung in die Philosophie wie einem Volkswirtschaftler oder einem Professoren. Aus dieser Optik werden verschiedene Fachbücher analysiert und besprochen.

Die Arbeit sollte einen bescheidenen aber konkreten Beitrag zu einer äußerst aktuellen Frage bringen.

Marie-Jeanne SUNNEN

Dissertation littéraire : **Die Aufgabe der Frau nach Luise Rinser.**

Die Gestalt der Frau beherrscht die Erzählungen der Rinser, deshalb wurde in dieser Arbeit versucht, an Hand der Werke: «Die gläsernen Ringe» - «Geh fort, wenn du kannst» - «Mitte des Lebens» - «Abenteuer der Tugend» - «Vollkommene Freude» die Aufgabe der Frau im Sinne der Autorin herauszustellen.

Die Frauengestalten wurden unter folgenden Aspekten betrachtet:

1. Scheitern der ichbezogenen Frau;
2. Gefahr der Überbetonung des Intellektes;
3. Freude am Dienen;
4. Erfüllung im Opfer;
5. Jenseitsbezogenheit der Frau.

Dissertation pédagogique : **Problèmes posés par les devoirs à domicile.**

Camille THELEN

Dissertation littéraire : **Power and Human Relations. — A Study of C. P. Snow's Sequence: «Strangers and Brothers.»**

C. P. Snow is doubtlessly one of the most talked about English novelists. Had he been totally without personality and influence, F. R. Leavis would not have thought of launching his attack against him. They represent two widely different

points of view: C. P. Snow reacts against the modern romantic view of the artist, the alienation of the intellect, the desire to escape from society, the prizing of verbal innovation. We will not find in his novels a startling new conception of the novel: we will find insight into society; and he sets as a task to the novelist « man alone and man-in-society and the interaction between them » . . . to explore « certain aspects, including the most important aspects, of the individual and social condition ». This basic theme, which informs the sequence, is also expressed in the title he has given his series: *Strangers and Brothers*. The two forces, which in Snow's novels govern human action, are power and love. This dissertation wants to analyse these two themes in the sequence and will therefore consist of two parts: I. Power. II. Human Relations.

### Part I. — *Power*.

#### 1° *Aspects of Power*.

First of all, it is necessary to make clear what Snow means by power. We should look in vain for the splendid image of power we find in *King Lear* for example. We shall not encounter naked power.

Power is becoming more and more a hidden influence. There exists a segregation between official power and personal power. Brown has no personal power, but he is the master-politician who wants « to handle, to coax, to guide, to contrive, so that men found themselves in the places he had designed »; he fails in « *The Masters* »; but in the long run he is successful; whereas Jago, who likes the regalia of power, will fail.

In the Civil Service we rarely see a decision being taken. Sir Rose holds the power, and finally takes the decision; but he will listen to his staff, and Snow makes it clear that « often for a real decision, as opposed to a legalistic one, the chap who is going to matter is a long way down the line ». Somehow decisions are taken. The final impression is that power has become anonymous, a concealed influence.

#### 2° *Ambition: The Universal Law*.

Snow is showing us the professional world of university teachers, of barristers, of scientists; everybody in this world is urged on by ambition. Lewis and his mother understand each other only when they talk about ambition. In the University the fight is most grim; even old men like Gray will not abdicate.



In the Inns of Court young barristers fight for their subsistence. A man who is not ambitious is considered as an outsider: in the Civil Service George Passant's lack of ambition speaks against him. The worth of a man is judged by the number of promotions. What strikes us most is the absence of any blame, of moral indignation. Lewis Eliot never complains: « I do not grumble », I said, « it's all in the game ». Ambition is a fact and men must come to terms with it; sometimes at great costs.

### 3° *Problems of Power.*

In this fight for power everybody is debased: In *The Masters* the election, by releasing the individual egoism, brings to the surface the worst in each man. Nightingale forgets every human decency. Jago, so proud, is ready to undergo any humiliation to become a Master.

Those who reach the top are also crippled: in their humanity. Rose, the high civil servant, detests the sight of any society, except in the office. We do not know whether he has friends; we may suppose he is unmarried: even his politeness does not spring out of kind feelings. It is just politeness for its own sake. He is not interested in anybody's life.

## Part II. — *Human Relations.*

### 1° *The Family.*

In Snow's novels the traditional family links are almost non-existent. Most of his heroes have to struggle against the « possessive love » of their parents. Lewis Eliot's mother wants to use him to satisfy her ambitions. Charles March in *Homecomings*, in a bitter fight, must break away from his father who will not recognize him as an independent person. The family has no right to interfere with the individual's evolution towards an autonomous person. But was Charles justified in going as far as he did? Was he right to hurt his father and bring shame upon his family, because his wife could not give up her political conviction? There arises the problem of reconciling the private and the public concerns. Snow only raises the problem; he does not offer a solution.

### 2° *Love.*

The so-called « natural links » are relatively unimportant; the self-achieved relations, however, matter all the more. Snow believes strongly in romantic love; yet, the number of unhappy marriages is striking. Love is a unique feeling, making you overwhelmingly happy, transforming the everyday world, and

it justifies any behaviour. But it is difficult to achieve: Lewis Eliot marries Sheila who cannot love a man. He does not want his love to be returned. He cannot stand the humiliation of accepting. He feels stifled by the other's love. This flaw almost ruins his second marriage with Margaret Davidson. Only when he acknowledges her as a person and accepts her on her own terms, can their relation be a success. This is a very clever, almost clinical, analysis of the aberrations of human love. But his style is too analytical; thus his characters do not really live.

### 3° *Strangers and Brothers.*

However close the links may be, in the end men always remain strangers. Lewis strikes up his closest relation with Roy Calvert, whose hypochondria makes him an outsider and who finally kills himself. But however intimate they were, in his last decision Roy will not confide in Lewis. At the bottom they remained strangers.

The Master and his wife have become complete strangers: after playing bridge together for a life, she does not even know if he likes it. No matter how well you know a man, at times he seems a complete stranger. If we look at the characters, the emphasis is pretty much on the failures. So the lasting impression is perhaps Matthew Arnold's line: « Yes! in the sea of life enisled... We mortal millions live alone. »

### *Conclusion.*

Snow draws a painfully accurate picture of power; power has become impersonal and anonymous. C. P. Snow refuses the right to power to the morally righteous, those who have known no weakness. In the face of the anonymous power he asserts the necessity for conscience and responsibility. He shows us the misery of a man alone. Man needs love and friendship. But the individual condition is tragic: men are ultimately alone and unhappy. Love and friendship can only relieve it.

### Dissertation pédagogique : **L'Anglais facultatif dans nos Lycées classiques.**

#### 1) Historique du Cours à l'Athénée Grand-Ducal.

Ce chapitre se propose de suivre l'évolution du cours d'anglais facultatif actuel. J'ai eu la chance de trouver dans les vieilles dissertations de programme celle de Monsieur Nic Palgen qui définit très clairement le but de l'anglais. Il fait remarquer que la nature même d'un cours facultatif pose cer-

tains problèmes. Il rend attentif à l'importance de l'anglais pour la formation scientifique de nos universitaires. Il veut que les élèves apprennent le plus vite possible à lire des livres anglais de tout genre. Il poursuit des buts essentiellement pratiques. Il exige que l'on enseigne la langue par la langue.

## 2) Situation actuelle.

### A. — *Attitude des élèves.*

L'attitude des élèves est positive. Les réponses qu'ils ont données à un questionnaire montrent qu'ils sont convaincus de l'importance de l'anglais. Ils choisissent l'anglais pour son utilité pratique; parce que ceux qui ne le connaissent pas sont handicapés dans leur profession. Ils veulent apprendre à lire, à parler et à écrire la langue, au moins aussi bien que leurs camarades de la section latine. Ils sont persuadés que le cours actuel n'est pas assez efficace et ils exigent qu'il prenne l'aspect d'une véritable leçon, qu'il devienne obligatoire.

### B. — *Difficultés du cours.*

L'absence d'un but bien défini fait que chaque professeur décide lui-même du but; et l'enseignement risque de devenir incohérent. Ensuite, le cours ne compte pas sur le bulletin; c'est seulement un cours facultatif. Il est difficile aussi de l'intégrer dans le programme. Les leçons doivent être placées de 16 heures à 17 heures. Aussi la question du surmenage se pose-t-elle. Le manque de temps ne facilite pas la tâche des professeurs et des élèves, ils ne disposent que de deux leçons par semaine.

## 3) Esquisse d'une méthodologie.

A. — Au premier point j'ai essayé de définir le but que le cours d'anglais facultatif pourrait se proposer raisonnablement: rendre les élèves capables de s'exprimer correctement dans une langue simple, de lire des textes modernes d'une difficulté moyenne et de comprendre l'anglais idiomatique de nos jours

B. — On devrait aussi trouver un moyen pour renforcer l'anglais facultatif: donner des notes réelles, faire travailler les élèves, intéresser les élèves à l'anglais. Pourquoi les exclut-on de la distribution des prix à l'Ambassade des Etats-Unis? Il faut aussi les encourager à se présenter à l'épreuve d'anglais à l'examen de fin d'études secondaires.

### C. — La méthode doit se guider sur quatre données:

- manque de temps;
- danger de surmenage;

- petit nombre d'élèves;
- but du cours: manier la langue.

La méthode qui s'impose, c'est la méthode orale qui résoudra, je crois, les principales difficultés. Le manuel d'Eckersley est excellent pour les classes inférieures (V<sup>e</sup> — IV<sup>e</sup> — III<sup>e</sup>). Pour les deux autres classes il faut introduire un recueil d'extraits. Il faut choisir des textes modernes écrits dans un anglais correct, sans trop de recherche littéraire.

Il ne faut pas non plus négliger la lecture cursive, les disques, les journaux qui aideront à rendre moins pénibles les leçons de 16 à 17 heures.

#### 4) Conclusion.

Voilà quelques propositions visant à rendre plus efficace le cours d'anglais facultatif. J'ai insisté sur le côté pratique du cours et j'ai essayé de montrer que la méthode orale qui demande la collaboration des élèves et place la majeure partie du travail dans la classe, semble être la méthode la mieux adaptée au cours d'anglais facultatif.

Gaston THOMA

#### Dissertation philosophique : **R. G. Collingwood ou Esquisse pour l'interprétation d'une philosophie de la réflexion.**

Pour comprendre l'œuvre de Collingwood, on essaiera, respectueux des principes que cet historien-philosophe a fait siens, de montrer que la suite de ses œuvres représente un développement continu. Cette continuité est fondée sur la constante orientation réflexive de cette pensée. L'œuvre délibérément mise au centre de l'analyse est l'« Essai sur la méthode philosophique ». Bien que Collingwood se borne à décrire le concept philosophique et à opposer cette description à celle du concept scientifique, il apparaît que l'essentiel de l'attitude proprement philosophique, c'est que le penseur se donne le concept à titre d'acte, acte posé par le moi en réponse à une situation. A vrai dire, cette réflexion en est une du « second degré », livrant à la conscience des types d'actes, auxquels se superpose le type de l'acte universel qui est, d'après l'interprétation proposée, l'objet propre de la métaphysique. Dans les œuvres ultérieures, Collingwood tente de s'éloigner de ces abstractions afin de rejoindre l'Histoire, domaine des actes

concrets. Ainsi, dans l'« Essai sur la métaphysique », l'objet de cette métaphysique est ce que les sciences d'une certaine époque présupposent, ce qui d'ailleurs s'exprime également dans les conceptions religieuses. Théoriquement, la métaphysique devient ainsi une branche de l'histoire. On montre cependant qu'il ne peut s'agir d'une histoire telle qu'elle est conçue dans l'« Idée d'histoire ». Ici, la tâche de l'historien consiste à revivre les actes accomplis dans le passé en tant qu'actes concrets, individuels, ce qui n'est guère possible pour les actes, d'ailleurs collectifs, par lesquels l'ensemble des savants d'une certaine époque posent les présuppositions absolues de leur science. Aussi, dans l'« Essai sur la métaphysique », Collingwood commence-t-il par décrire non tel acte présuppositionnel particulier, mais le type de ces actes, cela au moyen d'une sorte de logique de la présupposition. Ce type peut aider l'historien non à revivre tel acte particulier, mais à constater qu'un tel acte, impossible à décrire de manière complète, a eu lieu. On s'étonnera dans la suite lorsqu'on verra Collingwood réduire l'histoire à des actes purement individuels, et aller jusqu'à expliquer des mouvements de masse par des schémas d'actes individuels. Ce n'est pas sans raison que l'on reprochera à Collingwood de s'être fermé tout accès à une sociologie cohérente.

**Dissertation pédagogique : Pädagogische Probleme bei der Einführung von Sekundarschülern der oberen Klassen in das philosophische Denken.**

L'enseignement de la philosophie dans nos Cours Supérieurs atteint à un niveau supérieur à celui d'un simple enseignement d'initiation, cela sans que la nécessaire initiation ait eu lieu. Les dissertations des classes supérieures présentent les défauts caractéristiques du manque d'initiation philosophique. L'introduction de cet enseignement dans les classes supérieures devenant nécessaire, il faut concevoir un système assurant un bon rendement, et qui serait également en accord avec la tradition de notre enseignement. Cela est possible si l'on s'inspire du système français, dont il convient cependant d'éviter les défauts. Le cours du professeur sera plus systématique, son programme plus limité, on fera davantage appel à l'explication de textes. Contre une certaine tradition de verbiage, on prend position pour des conceptions reposant sur des expériences authentiques.

Marie-José WEGENER

Dissertation scientifique : **Die Vegetation eines Keuperhügels  
genannt « Arnescht, Woschbach, Keidel, Reiderterbusch »  
bei Oberanven.**

Das Untersuchungsgebiet besteht aus einem kräuterreichen Halbtrockenrasen oder Mesobrometum. Er wird von einer Pflanzengesellschaft gebildet, die von *Bromus erectus*, einer der Charakterarten, den Namen bekommen hat.

Das sommerwarme und -trockene Klima sowie der kalkreiche, lehmige Tonboden haben die Ansiedlung von submediterranen Pflanzenarten erlaubt. Durch sie wird das Mesobrometum charakterisiert. Hinzu kommen zahlreiche westeuropäische Arten, unter anderen *Polygala calcarea*, und aus dem Arrhenatherion elatioris-Verband übergreifende, mesophile Arten.

Unter dem Einfluß von Mahd und Beweidung neigt das Mesobrometum zum Arrhenateretum respektive zum Lolieto-Cynosuretum.

Lokale Bodenveränderungen haben noch andere Gesellschaften entstehen lassen. So gedeiht auf den bloßen Mergeln der Wasseranrisse ein *Tussilaginatum*, in den quelligen Bodenmulden ein *Molinietum*.

Folgegesellschaft des Mesobrometums ist das *Peucedanetum cervariae*. An dieses schließt sich ein *Ligustro-Prunetum*, das zu einem warmen *Querceto-Carpinetum* überleitet.

Die floristische Analyse des Untersuchungsgebietes wurde durch die Aufnahme einiger Bodenprofile und die Bodenanalyse verschiedener Horizonte vervollständigt.

Dissertation pédagogique : **Les promenades biologiques au  
Parc Municipal dans le cadre de l'enseignement des sciences  
naturelles au Lycée de Jeunes Filles à Luxembourg.**

Ginette WENNIG-KNAFF

Dissertation artistique : **L'œuvre de J.-B. Fresez.**

Hitta van WERSCH

**Dissertation scientifique : Etude sur les relations entre les Epiphytes et la Végétation du sol dans un type forestier (hêtraie à Festuca silvatica) du Grès de Luxembourg.**

Le travail est composé de deux parties.

La première partie discute les principaux aspects de l'écologie des épiphytes. Ce sont dans les climats tempérés qu'est le nôtre des plantes cryptogames (Bryophytes, Lichens, quelques Algues et Champignons) ayant toutes comme habitat l'écorce des arbres. Les épiphytes ne sont pourtant pas parasites, ils ne retirent ni eau ni substances nutritives des tissus vivants de leur hôte.

La deuxième partie du travail étudie les groupements épiphytiques et la végétation forestière dans deux biotopes semblables, hêtraies à Festuca silvatica: la « Schlaed » près de Dommeldange dans la forêt du Grünewald et la vallée du Halterbach près de Beaufort.

L'espèce d'arbre a une influence certaine sur le nombre et les espèces des épiphytes présents. Les recherches n'ont pu établir une influence apparente et certaine de la végétation du sol sur la végétation épiphytique et vice versa. Il semble que la présence qualitative et quantitative des épiphytes soit déterminée dans une large mesure par des facteurs microclimatiques.

**Dissertation pédagogique : Die historische Einführung in die allgemeine Biologie.**

Die Arbeit befaßt sich mit der Geschichte der Biologie als Hilfsmittel im Biologieunterricht. Sollen historische Angaben als unnötiger Stoff dem Schüler erspart bleiben, oder hat eine kurze geschichtliche Einführung in die Biologie einen bildenden und erzieherischen Wert?

Die Erörterung will beweisen, daß einige historische Angaben das Studium besonders der allgemeinen Biologie bereichern, wie Zytologie, Genetik und Entwicklungsgeschichte. So können Kenntnisse von der Erfindung und Verbesserung der Forschungsmittel (Mikroskop) und von dem langsamen und mühevollen Entdecken unseres heutigen Lehrstoffes dazu beitragen, dem Schüler ein besseres Bild der Biologie als eine sich ständig entwickelnde Wissenschaft zu geben.

**Edouard WOLTER**

**Dissertation littéraire : Le problème de l'influence du théâtre sur la satire romaine.**

Dans la première partie est évoqué le problème de la « satura dramatique » à travers différentes formes dramatiques tant indigènes qu'étrangères on peut conclure avec vraisemblance à l'existence d'un fond dramatique national romain à partir duquel se sont développés deux genres particuliers :

- le théâtre littéraire avec Livius Andronicus;
- une sorte de divertissement populaire qui est une des sources d'inspiration de la satire littéraire romaine.

La deuxième partie essaie de montrer l'influence que cette forme de divertissement populaire a exercé sur la satire littéraire de Lucilius, d'Horace et de Juvénal sous un double aspect :

- structure dramatique de certaines satires;
- emploi d'une langue très voisine de la langue populaire telle qu'on la trouve dans l'œuvre de Plaute et de Térence.

Sans aller jusqu'à établir l'équation: satire = pièce de théâtre on ne peut néanmoins pas nier l'influence du théâtre, qui est une des composantes de cette composition faite d'éléments variés qu'on appelle « satura ».

**Dissertation pédagogique : Der Lateinunterricht in den Klassen des « cycle d'observation » in Frankreich.**

Après l'analyse des caractéristiques des classes du cycle d'observation suit un examen des différentes méthodes d'enseigner le latin dans ces classes, méthodes contenues dans les instructions ministérielles, différents manuels et émissions de la radio scolaire.

Un dernier point évoque les possibilités d'employer certaines de ces méthodes dans l'enseignement secondaire au Luxembourg.

**Alice WOLZFELD**

**Dissertation historique : Alfred Rosenberg und die deutsche Ostpolitik : Auffassungen und Pläne. Ein Aspekt der deutschen Ostpolitik.**

Die Arbeit befaßt sich mit den Gedanken, die Rosenberg zur Ostpolitik geäußert hat, mit den Plänen, die er für Maß-



nahmen im Osten verfaßt hat. Die Arbeit soll keine erschöpfende Darstellung weder der deutschen Außenpolitik noch der deutschen Ostpolitik sein. Sie soll nur die Gedanken und Pläne eines führenden Nationalsozialisten in Bezug auf ein genau umrissenes Gebiet der Außenpolitik untersuchen. Sie umfaßt drei Haupttitel:

- Grundlegende Gedanken;
- Großzügige Planung im Osten;
- Verwirrung.

Sechs Tafeln, vier Karten und ein Anhang mit Dokumenten und Abbildungen illustrieren und ergänzen die einzelnen Kapitel.

Aus der Darstellung ergibt sich, daß Alfred Rosenberg für einen Aspekt der deutschen Ostpolitik repräsentativ ist. Seine ostpolitischen Vorstellungen sind in ihrer Verzerrung, ihren Haßgefühlen, ihrer Verwirrung, ihren schematischen Planungen und ihrer Brutalität ein wahrer Bestandteil der nationalsozialistischen Weltanschauung überhaupt. Rosenbergs Ostpolitik ist die logische Ostpolitik des Nationalsozialismus. Verglichen mit den militärischen und wirtschaftlichen Aspekten sowie mit der etwas späten Konzeption der SS ist Rosenbergs echt nationalsozialistische Vorstellungswelt weit komplizierter. In ihr sind nämlich die brutalsten Elemente des militärischen und des wirtschaftlichen Aspektes enthalten.

**Dissertation pédagogique : L'importance du document écrit dans l'étude de l'époque contemporaine de notre histoire nationale.**

Le travail s'efforce de répondre à trois questions:

- 1) Pourquoi l'étude du document écrit est-elle importante dans l'enseignement de l'histoire contemporaine et surtout dans l'enseignement de notre histoire nationale luxembourgeoise?
- 2) Quelle méthode peut être adoptée par les enseignants?
- 3) Quels documents peuvent être présentés aux élèves?

Les réponses sont fournies

- 1) par un examen de la valeur du document écrit dans l'enseignement de l'époque contemporaine de l'histoire générale et par quelques suggestions relatives à la méthode à employer;

- 2) par des remarques sur le document écrit dans l'enseignement de l'histoire contemporaine luxembourgeoise et par la présentation de quatre documents ou groupes de documents examinés selon nos suggestions;
  - 3) par la présentation, en Annexes, d'un choix de documents écrits accompagnés d'un choix de reproductions et de cartes, le tout destiné à illustrer le cours d'histoire nationale des premières de notre enseignement secondaire.
-

## Statuts de l'Association des Professeurs adoptés par l'assemblée générale du 4 mai 1965

*Article I<sup>er</sup>.* — L'association a pour but de maintenir l'union entre tous les membres du corps professoral, de travailler à la prospérité de l'enseignement secondaire et supérieur et de défendre les intérêts moraux et matériels de ses membres.

Toute discussion politique ou religieuse est exclue.

*Article II.* — Peuvent faire partie de l'association :

- 1<sup>o</sup> les directeurs, les professeurs et les répétiteurs de l'enseignement secondaire et supérieur ;
- 2<sup>o</sup> les anciens directeurs, professeurs et répétiteurs de l'enseignement secondaire et supérieur ;
- 3<sup>o</sup> les aspirants-professeurs attachés à un établissement d'enseignement secondaire.

*Article III.* — L'admission de nouveaux membres doit être ratifiée par l'assemblée générale.

*Article IV.* — Les membres paient une cotisation annuelle fixée par l'assemblée générale.

*Article V.* — L'association est dirigée par un comité de neuf membres : le président, le secrétaire et sept délégués, un par établissement.

Le président et le secrétaire sont élus par l'assemblée générale.

Les délégués sont désignés chacun par les membres de son établissement.

L'assemblée générale nomme un trésorier choisi parmi les sept délégués.

Les mandats des membres du comité ont une durée de deux ans et sont renouvelables.

*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 professionnel.

Il se réunit au moins une fois par trimestre.

*Article VII.* — L'assemblée générale ordinaire se réunit une fois par an, au cours de la troisième semaine après Pâques.

Le comité convoque une assemblée générale extraordinaire toutes les fois qu'il le juge opportun, ou que le quart au moins des membres de l'association le demandent.

Les convocations pour l'assemblée générale ordinaire sont faites par le comité huit jours au moins avant la date de l'assemblée et doivent indiquer l'ordre du jour de l'assemblée.

Les décisions sont prises à la majorité absolue des votants. En cas de parité des voix, la proposition soumise au vote est rejetée.

*Article VIII.* — Les membres qui voudraient proposer à la discussion un sujet intéressant l'association le feront connaître au président, par écrit, au moins trois jours francs avant l'assemblée.

*Article IX.* — Le comité présentera à l'assemblée générale un rapport d'activité portant sur l'exercice écoulé.

Le secrétaire rédigera le procès-verbal des délibérations qui sera soumis à l'approbation de la prochaine assemblée générale ordinaire.

Le trésorier dresse tous les ans les comptes des recettes et des dépenses. Ces comptes sont examinés par le comité, vérifiés par deux reviseurs de caisse désignés par l'assemblée générale, et soumis à l'approbation de l'assemblée générale ordinaire.

*Article X.* — S'il le juge opportun, le comité peut faire trancher certaines questions par voie de referendum.

Dans ce cas, chaque délégué recueille les votes des membres de son établissement et les transmet au président, qui proclame le résultat final.

*Article XI.* — L'exclusion d'un membre de l'association ne peut être prononcée que par une assemblée générale.

Toute proposition d'exclusion doit réunir les deux tiers des votes émis.

*Article XII.* — Pour être admise, toute proposition de modification des statuts doit réunir les deux tiers des votes émis.

*Article XIII.* — 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.

En cas de dissolution de l'association, la fortune de l'association sera affectée à une œuvre de bienfaisance.



## CHRONIQUE

Année 1963-1964

L'assemblée générale s'est tenue le 28 avril 1964 dans la salle de fêtes du Nouvel Athénée à Luxembourg.

Parmi nos préoccupations pédagogiques, la réforme de l'enseignement tient toujours la première place. Le Conseil d'Etat, après avoir examiné l'avant-projet du Ministère de l'Education Nationale, veut obtenir des explications supplémentaires; aussi le Ministre a-t-il invité un groupe de professeurs à élaborer un plan d'études. Ce groupe de travail s'est réuni à 24 reprises et a présenté ses conclusions dans un projet de rapport.

Le Conseil Supérieur de l'Education Nationale a discuté la question des loisirs des jeunes (rapporteur M. Robert Decker). Il a également entendu un exposé de M. Ben Molitor sur l'association des parents d'élèves du Lycée classique de Diekirch et a ensuite eu un échange de vues sur le problème des associations de parents.

Sur l'invitation de l'Union Nationale des Etudiants Luxembourgeois, le président de l'Association a pris part au colloque sur la démocratisation des études, organisé lors de la Troisième Journée de l'Etudiant.

Dans le domaine des revendications matérielles, mentionnons l'adaptation aux nouveaux traitements des indemnités à payer aux aspirants-professeurs et des indemnités dues pour leçons supplémentaires.

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<sup>me</sup> 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. Jean SCHON, délégué du Lycée Classique d'Echternach;
- M<sup>lle</sup> Marie WAGENER, déléguée du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg.

## Année 1964-1965

L'assemblée générale a eu lieu le 4 mai 1965 dans la salle de fêtes du Lycée de Jeunes Filles à Luxembourg.

Pour la sixième année consécutive, nous plaçons la réforme de l'enseignement en tête de ce compte rendu. A notre demande, le « Projet de rapport concernant le plan d'études du futur enseignement secondaire » a été envoyé pour avis aux conférences des différents établissements.

Le Conseil Supérieur de l'Education Nationale a achevé son examen du problème des associations de parents d'élèves et a transmis au Ministre un rapport circonstancié et circonstpect.

Parmi les questions matérielles, il y a lieu de citer la modification du barème des indemnités à payer aux membres des commissions pour les examens de fin d'études et de passage. Le nouveau barème tient intégralement compte des propositions que nous avons soumises au Ministre. Nous avons également défendu notre point de vue dans la question de la réduction de la durée du travail et avons protesté contre les retards qui se produisent régulièrement dans la liquidation des leçons supplémentaires.

Les candidats de l'Association ont remporté un beau succès aux élections pour la Chambre Professionnelle des Fonctionnaires et Employés Publics. MM. Paul Schroeder et Emile Wengler ont été élus membres effectifs, MM. Bernard Krack et Edmond Wagner membres suppléants. M. Paul Schroeder a été élu premier président de la Chambre des Fonctionnaires.

L'organisation du 35<sup>e</sup> congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel

(FIPESO) a été confiée à notre Association, il aura lieu à Luxembourg du 26 au 29 juillet 1965.

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<sup>me</sup> 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. Lucien NEY, décédé le 14 avril 1965, a été remplacé par M. René HALLE.)
  - M. Jean-Pierre OESTREICHER, délégué du Lycée de Garçons de Luxembourg;
  - M. Jean SCHON, délégué du Lycée Classique d'Echternach;
  - M<sup>lle</sup> Marie WAGENER, déléguée du Lycée de Jeunes Filles de Luxembourg.
-

### F. I. P. E. S. O. (Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel)

#### LE CONGRÈS DE SÈVRES

Le 34<sup>e</sup> congrès de la F. I. P. E. S. O. s'est réuni du 28 au 30 juillet 1964 au Centre International d'Etudes Pédagogiques à Sèvres, sur l'invitation du Syndicat National de l'Enseignement Secondaire (S. N. E. S.).

Le sujet à l'étude « Evolution de l'enseignement secondaire au cours des dix dernières années » fut discuté par les délégués et membres de vingt-six associations nationales, en présence d'observateurs envoyés par des organisations internationales. MM. Albert Nicklaus, Eugène Linster et Armand Faber représentèrent notre Association. Le résultat des discussions apparaît dans le texte des résolutions dont voici un extrait :

« Que soient poursuivis et intensifiés les efforts en vue d'assurer :

- a) l'expansion de l'enseignement, par l'octroi des crédits et moyens de toute nature permettant d'accueillir dans de bonnes conditions tous les enfants ;
- b) l'égalité de tous devant l'enseignement, par la multiplication des enseignements de tous types en vue de rendre chaque type d'études également accessible à tous, par une aide adéquate aux familles, par une lutte contre les préjugés et les hésitations de certains parents qui entravent le développement de leurs enfants ;
- c) une répartition des enfants entre les diverses branches des études qui donne à chacun la possibilité de satisfaire ses goûts et de mettre en valeur ses capacités, notamment en facilitant les changements d'orientation au fur et à mesure de la révélation des aptitudes ;
- d) l'adaptation de l'enseignement aux transformations du monde moderne, par une étude appropriée du contenu de l'enseignement, des méthodes pédagogiques, et de la struc-



- ture des examens, en insistant particulièrement sur la nécessité de développer les facultés d'adaptation;
- e) le recrutement en nombre suffisant de maîtres qualifiés pour toutes les branches de l'enseignement, en particulier grâce à des traitements convenables et à des conditions de travail décentes;
  - f) la formation et le perfectionnement des maîtres, en fonction des nouvelles exigences de la pédagogie;
  - g) une collaboration plus étroite et plus suivie avec les parents dans l'accomplissement des tâches d'éducation;
  - h) l'orientation de l'enseignement dans la voie de la compréhension humaine et de la bonne entente entre les peuples. »

## LE CONGRÈS DE LUXEMBOURG

Le 35<sup>e</sup> Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel, qui s'est tenu à Luxembourg du 26 au 29 juillet 1965, avait choisi pour thème de ses discussions « Le Cycle Terminal de l'Enseignement Secondaire » (pour les jeunes âgés en moyenne de 15 à 19 ans).

Les communications des différentes associations nationales étaient basées sur une enquête comprenant cinq points principaux:

- I. Admission dans le cycle terminal de l'enseignement du second degré.
- II. Organisation et fonctionnement des méthodes d'enseignement à ce degré.
- III. Personnel enseignant.
- IV. Examen terminal.
- V. Opinions et vœux des associations nationales.

Pendant trois journées, les délégués et observateurs de quelque vingt-cinq associations nationales ou organisations internationales se sont penchés sur ces problèmes, en particulier sur ceux du cycle terminal conduisant à l'enseignement supérieur.

Comme le Congrès de la F. I. A. I. (Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs) s'est réuni aux mêmes dates à Luxembourg, les travaux préparatoires avaient été assumés par un comité d'organisation comprenant MM. P. Goe-

dert (de notre Association des Professeurs), V. Diederich (des Instituteurs Réunis), J. Linster et N. Thoma (de la Fédération des Instituteurs Luxembourgeois). Dans une conférence de presse, MM. Goedert et Linster avaient exposé les objectifs des deux fédérations internationales et le programme des deux congrès.

Pour le lundi, 26 juillet, le comité d'organisation avait aménagé au Cercle municipal un bureau d'accueil où les présidents des trois associations luxembourgeoises se tenaient à la dispositions des nombreuses délégations étrangères.

La séance d'ouverture commune, réunissant les personnalités et les délégués luxembourgeois et étrangers, soulignait les liens profonds qui unissent les enseignants à tous les degrés dans les efforts qu'ils déploient pour l'instruction et la formation de la jeunesse. Le président de la F. I. A. I., M. Shalom Levin, ouvrit la séance et salua dans un premier discours en anglais les hôtes d'honneur, parmi lesquels le Ministre de l'Education Nationale, M. Pierre Grégoire, MM. Nicolas Margue et Emile Schaus, anciens ministres, le Bourgmestre de la Capitale, M. Paul Wilwertz, les représentants de la Haute Autorité, les anciens présidents de notre association MM. Thibeau, Wengler, Thill et Bisdorff, etc. Ce furent ensuite les présidents des deux associations d'instituteurs luxembourgeois qui apportèrent leurs salutations aux congressistes et leurs remerciements à tous ceux qui avaient permis l'organisation des deux congrès. Pour l'Association des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur du Luxembourg, M. Pierre Goedert, parlant en anglais, insista sur les rapports féconds qui existent entre notre association nationale et la F. I. P. E. S. O. Il exprima l'espoir qu'au moment où chez nous s'accomplit une réforme de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, ce double congrès pourrait donner des idées fructueuses et des perspectives nouvelles, et il se dit heureux de pouvoir accueillir à Luxembourg des professeurs de plus de vingt pays en cette année 1965 qui marque le 60<sup>e</sup> anniversaire de la création de notre association. Monsieur Reinhardt, président en exercice de la F. I. P. E. S. O., remercia les organisateurs luxembourgeois et tous les aides bénévoles qui contribuèrent à rendre à nos hôtes leur séjour à Luxembourg agréable et intéressant.

Dans son discours académique, Monsieur le Ministre Pierre Grégoire aborda le problème de l'évolution des méthodes d'enseignement et de l'organisation dirigée des loisirs éducatifs. Nous tenons à publier in extenso ce plaidoyer en faveur d'un humanisme nouveau, adapté à l'époque actuelle.

Monsieur le Président,  
Mesdames, Messieurs,

Je me présente devant vous en homme singulièrement désorienté, parce que libre de toute entrave dans le choix de son sujet, déconcerté par le grand nombre de possibilités qui s'offrent à son goût ou à sa prédilection, dès que, résolument, il renonce à remuer les problèmes concernant vos intérêts professionnels mais particulièrement à l'aise au moment même où il prend la décision de faire fi de toute déclaration programmatique pour dire tout simplement, devant un auditoire de choix, ce qui, dans son métier d'observateur des phénomènes culturels, ne cesse de le préoccuper. Dès lors je vous aborde, en dépit du sentiment inhibitoire qui m'accuse de négliger un devoir, celui de relever la noblesse de votre profession, de définir la grandeur de votre mission spirituelle et de démontrer la sagesse de vos conseils pédagogiques, dispensés, je suppose, suivant la « Psychologie éducative » d'un Subrayaba Thorndike disant que la prospérité d'un pays est due à une certaine de bonnes têtes plutôt qu'à un million de médiocrités! Si donc je m'adresse à vous, je le fais en Européen, en Européen averti et convaincu, qui s'est assimilé le Luxembourgeois que je suis aussi et dont les souhaits de bienvenue ne sont que la très faible expression du fait que, depuis toujours, le Grand-Duché de Luxembourg est un territoire ouvert à tous les vents, spirituels surtout, et à tous les êtres honnêtement cosmopolites. Car, sciemment et consciemment, j'appartiens à cette race d'hommes qui s'obstinent à faire couler les flots de leur humanisme individuel dans le courant calmement majestueux de l'humanisme social que sont en train de vivre les masses, dont, en formateurs, nous avons charge d'âmes.

Et voilà que, presque instinctivement, j'ai mis des accents: accents-jalons, en quelque sorte, qui, dans l'alignement de mes réflexions, marqueront les étapes de l'épanchement raisonneur, auquel j'entends me livrer en marge de votre congrès. Mais que je veuille ou non, ce rendez-vous annuel des enseignants, même s'ils s'enferment dans le cadre étroit de certains problèmes posés par la comparaison inévitable des systèmes scolaires et des méthodes d'éducation, tendra toujours à s'achever dans le même feu des débats, dans la même chaleur des discussions, portant sur la formation des personnalités humaines dans les situations irréfragables du temps inconstant. Si cette formation intellectuelle, développement progressif de la faculté de comprendre, n'a ni secrets ni mystères pour vous, elle est pourtant assez sujette à changements, pour que je puisse appliquer

à votre profession la proposition contradictoire des Anglo-Saxons :

« To find out what you cannot do  
And then to go and do it:  
There lies the golden rule. »

De cette règle d'or, vous avez fait votre règle de vie, — je me plais à le croire et à agir en conséquence.

Dès lors, je n'ai pas besoin de vous rappeler que le but, tant humain que social, de la formation est d'orienter vers l'avenir et de s'adresser donc à la jeunesse, cette seule maladie curable par le temps, selon la formule de Disraeli. L'alimentation spirituelle et morale de la progéniture que Saint Thomas a présentée comme prémisses de la promotion des jeunes à l'état parfait d'homme, aura pour conséquence le perfectionnement intellectuel et la préparation au travail scientifique, suivant la sentence à caractère discursif : pour bien travailler, il faut bien faire ; pour bien faire, il faut bien savoir ; pour bien savoir, il faut bien chercher : Chercher la vérité par la voie des sciences.

Suffit-il, pour cela, d'outiller les jeunes, intellectuellement et scientifiquement, et d'éveiller en eux l'amour de la vérité et la passion pour tout surplus de lumière qui fera avancer les connaissances humaines ? Non, il faut encore les préparer à s'adapter à la nouvelle structure de la société, les mettre en mesure de savoir et de pouvoir vivre leur présent et de mieux s'approprier, après chaque progrès, la nature des choses nouvellement créées, afin d'en tirer profit et joie.

Cette loi, Mesdames et Messieurs, nous imposera de nouvelles obligations, alors que les explosions successives de découvertes et d'inventions dans tous les domaines semblent ébranler les fondements d'une civilisation qui, malgré certaines tendances utilitaires, est caractérisée par une confiance aveugle dans le pouvoir de l'homme et par une foi absolue dans le progrès. Mais bien qu'on applaudisse à l'impetus expansif de la culture — qui se manifeste encore comme une culture supérieure — l'homme dominateur, capable de modifier la réalité actuelle par l'ensemble de ses connaissances, l'homme assujéti aussi par son désir excessif de sécurité, se débat dans une anxiété indéniable, provoquée par la peur de l'insécurité qui, de plus en plus, le fait renoncer aux risques de la liberté et de l'autonomie personnelles.

La question qui me poursuit, depuis que j'ai constaté ces faits, est de savoir, si, en même temps, nous n'abdiquons pas un peu de notre dignité humaine, tout en perdant, par étapes,

la possession de la beauté, de la bonté et de la vérité transcendante qui, toutes ensemble, ont constitué le fonds incommensurable de richesse, grâce auquel nous avons pu nous communiquer, en donateurs, à tous nos prochains.

N'est-il pas manifeste, déjà, que la conscience des hommes et des peuples est excessivement troublée, moins malgré les progrès scientifiques, techniques et économiques qu'à cause d'eux? Pourquoi donc ces impressions de désagrégation dans le corps des nations? Pourquoi ces sensations d'isolement qui vont en augmentant au fur et à mesure que les sciences avancent? Et pourquoi ces accumulations de publications désespérantes, si je juge d'après leurs titres: *On Loneliness* (Fromm-Reichmann); *Paths of Loneliness* (Margaret Wood); *Alone* (Richard Byrd); *The Loneliness of Man* (Thurston Davis); *Lonely People of a Forgetful World* (Hugh Mulligan)? Est-ce que Ramiro de Maetzu a eu raison de dire dans sa « Défense de la Hispanidad »:

« La tragédie dans nos pays est celle de ces âmes supérieures qui se sont laissé prendre par le scepticisme qui les condamne à vivre sans idéal. De cette façon la vie même commence à se faire intolérable. L'âme de l'homme a besoin de perspectives infinies, même pour se résigner aux limitations quotidiennes. »

Vivons-nous effectivement une existence sans vérité réelle, alors que la société que nous formons s'occupe, dans une mesure croissante, des voies et des moyens de subsister? Est-ce que la déshumanisation des arts n'est que le reflet de la barbarisation de l'humanité? Et qui de nous ne parle pas de la décadence de notre civilisation?

Les signes d'une crise sont palpables; je ne pourrais jamais les nier. Mais toute crise étant un changement en bien ou en mal, j'ose y voir les éléments, douloureux, bien sûr, d'une renaissance ou d'un développement, risqué, peut-être, vers le meilleur. Les sciences, flanquées de deux types d'activités, philosophiques et pragmatiques, en s'humanisant, peuvent prendre une double direction: vers la domination de la réalité et vers leur propre purification. A nous de nous décider, en profitant de la technique et des sciences pour mieux organiser la vie en commun par la stimulation, au maximum, des facultés créatrices de la personne humaine. Dans les aventures — technique, intellectuelle et européenne — que nous sommes en train de courir, j'ai fait mon choix: étant à l'affût de nouvelles solutions pour les problèmes présents, je ne veux ni copier les modèles du passé, ni retourner aux vieux conflits, ni

me cramponner, d'une manière obsessionnelle, aux rêves d'antan; ne croyant pas à la promesse des progressistes à outrance qui voudraient porter l'homme aux confins du paradis terrestre, j'attends une accélération spéciale dans le mouvement historique de la société, telle que l'Espagnol Lopez Ibor l'a annoncée: une accélération à guider fermement et à canaliser avec prudence, afin que la mobilité sociale ne se dévore elle-même et ne précipite la société dans le chaos et dans la mort.

Les progrès révolutionnaires de la technologie ont profondément modifié les aspects traditionnels du travail humain qui, de plus en plus, cesse d'être le centre de gravité de l'homme. De devoir qu'il a été, il devient hobby; le droit au travail se transforme en droit au repos. Une civilisation des loisirs se prépare. Et avec elle nos obligations d'éducateurs, tout en se déplaçant, gagnent en ampleur: nous voilà forcés d'augmenter nos institutions culturelles, afin de parer aux conséquences terribles de la paresse organisée et bien rémunérée par la création des loisirs éducatifs; nous voilà appelés à aiguïser le sens de la solidarité internationale de tous les bénéficiaires de cette culture en gestation, pour que les peuples en voie de développement, les retardataires et les déshérités, puissent profiter par les plus grands sacrifices que nous concéderons.

L'ultime objectif des grandes aventures intellectuelles, dans lesquelles nous sommes engagés, sera donc la réduction du réel à l'unité ou, pour le moins, la découverte, par un nombre d'hommes de plus en plus grand, du sens unitaire de la réalité avec tout ce que cela comportera en devoirs amplifiés et en engagements intensifiés, tant sur le plan européen qu'à l'échelon universel.

Et, en tant qu'Européen, je ne suis pas trop sûr, s'il ne faudrait pas reprendre, sans retard, l'idée lancée en 1914 par l'écrivain Eugenio d'Ors, relative à la création d'une « Association des Amis de l'Unité morale de l'Europe », afin de défendre les deux réalités vitales de notre époque et de notre espace: l'unification de l'Europe et l'expansion vivifiante de l'Esprit européen en termes et en dimensions atlantiques. Nous avons beau être les dépositaires élus des merveilles spirituelles du progrès, nous ne serons pas grand'chose, si nous ne sommes plus conscients du capital intellectuel et culturel qui nous a été légué par nos ancêtres. La survie de notre civilisation sera, en partie, en très grande partie, la conséquence de notre héritage, respecté et survivant à toutes les révolutions techniques et scientifiques, après avoir subi le processus incessant de la fructification que, bénévolement et sincèrement, nous y aurons

apportée. Ces efforts, complémentaires à notre activité pédagogique, seraient, évidemment, insuffisants selon l'idée aristotélicienne, exigeant, au-delà des choses humaines, la recherche constante de l'éternisation de nos actes, si nous ne voulions pas dépasser l'aventure spirituelle, qui nous a été réservée, par la transition de l'état physico-intellectuel de nos travaux à l'état métaphysique, que celui-ci soit classique, en s'inspirant de l'être, qu'il soit contemporain, en se basant sur la théorie du devenir ou que, parfois, il fasse appel, à titre d'antithèse, à celui, inconcevable, du néant qui permettra d'échapper à la tyrannie des abstractions par une réduction à l'absurde. Les dieux, a-t-on dit, donneraient des ailes aux mortels. Ce n'est certainement pas pour que les hommes volent, ni pour qu'ils s'envolent, mais pour qu'en temps d'orage — orages intellectuels et moraux — ils puissent les utiliser comme une sorte d'imperméables.

Les temps, que nous sommes en train de subir, sont des temps d'orage, capables d'apporter, par le déclenchement de forces anormales, des bouleversements imprévus dans nos habitudes de vivre et dans notre manière d'agir et de réagir. Les sciences, pour déchainées qu'elles paraissent être dans la suite ininterrompue de transformations qu'elles provoquent, atteindront un jour leurs limites. Les machines qu'elles produisent peuvent beaucoup faire des calculs inimaginables, traduire toutes les langues, changer en or tel ou tel métal. Mais jamais elles n'arriveront à faire d'une centaine de mots un système philosophique valable et jamais elles ne transformeront en pains les pierres du désert. Voilà que nous retrouvons notre modestie et la mesure exacte de nos dimensions humaines. Et, tout à coup, les vérités scientifiques commencent à ressembler à ces caisses chinoises qui, à leur intérieur, renferment d'autres caisses, toujours plus mystérieuses que celles que nous avons réussi à ouvrir, mais qui, finalement, n'ont à offrir à notre attente agacée qu'une très petite surprise. Les derniers, les tout derniers effets, tangibles et visibles, du progrès, même s'ils ont les dimensions et la robustesse des gratte-ciel américains, ne pourront provoquer en nous d'autre réaction que celle attribuée à un Lord anglais, Européen de grande classe, bien éduqué, bien conscient des valeurs de sa civilisation, à qui on avait vanté les sky-scrapers, en disant qu'ils résisteraient à tout feu: *What a pity!*

Cet Anglais, que je voudrais présenter comme la pars-pro toto de notre conviction collective, puisqu'il a été l'expression pure de notre éducation ou de notre formation occidentale, n'est que le frère spirituel de Rudyard Kipling, dont quelques

vers résumé, d'une façon idéale, la sagesse séculaire, accumulée, concentrée et sublimée par mille générations d'éducateurs :

« And we all praise famous men,  
Ancients of the College;  
For they taught us common sense,  
Tried to teach us common sense,  
Truth and God's Own Common Sense,  
Which is more than knowledge! »

Notre admiration pour les exploits extraordinaires, allant des effets de l'automation et de la cybernétique à la conquête de la lune ou de Mars, ne fait pas culbuter notre bon sens. Ainsi, dans l'insensé apparent d'une entreprise, nous défendrons toujours la part du sensé, tout en repoussant, carrément, l'exagération des uns, qui verraient du miracle dans la performance des savants et des techniciens, ainsi que des autres qui y puiseraient la nourriture d'une angoisse stérilisante.

L'honnêteté de notre mission nous prescrit et notre voie et notre devoir. Nous suivrons l'une et l'autre, même si « De la situation faite » de Charles Péguy on s'amuse à nous citer les phrases :

« Sur les arrivismes temporels, de part et d'autre les jeux sont faits. Les âmes turpides vont aux turpitudes; les âmes serviles vont aux servitudes.

Les imbéciles vont à l'honnêteté. »

Eh bien, Messieurs, l'honnêteté, demain, aura bonne mine, grâce à nous et à notre appui. En ces jours de précipitation scientifique, où les âmes turpides et les âmes serviles menacent de se faire une pluralité écrasante, voilà encore un de nos titres de gloire. Et ce ne sera pas le moindre.

Les séances de travail commencèrent le mardi matin, 27 juillet, pour les instituteurs au Cercle municipal, pour les professeurs à l'Hôtel de Ville. Notre association y avait délégué MM. A. Bourg et J.-P. Oestreicher comme représentants officiels, auxquels se joignirent, pour certaines séances, les anciens présidents et de nombreux professeurs. Les travaux du congrès furent dirigés par le président de la F.I.P.E.S.O., M. Reinhardt, et par le secrétaire général, M. Hutchings. Y prirent part les délégués venus d'Allemagne, d'Angleterre, d'Australie, de Belgique, du Danemark, d'Ecosse, de France, d'Islande, d'Israël, de Norvège, des Pays-Bas, de Suède, de Suisse, de Yougoslavie et des observateurs envoyés par le Conseil de l'Europe, la F. I. S. E. (Fédération des pays de l'Est) et d'autres orga-



nismes internationaux dont la C. M. O. P. E. (Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante).

La séance du mardi après-midi fut agréablement interrompue par une réception offerte par la Municipalité de la Capitale, au cours de laquelle Monsieur le Bourgmestre Paul Wilwertz, entouré de ses échevin et conseillers, membres du corps enseignant, prononça un discours de bienvenue auquel répondirent les présidents des deux congrès, MM. Reinhardt et Levin.

Pendant les séances officielles, les épouses des congressistes étrangers purent visiter, sous la conduite de notre collègue M<sup>lle</sup> Marie Wagener, les usines de Septfontaines et assister à une projection de films sur le Grand-Duché, présentés par M. Marcel Franziskus, de l'Office du Film scolaire. L'après-midi du mercredi était réservé à une excursion à Vianden et à Echternach. Après une réception, offerte dans la Salle des Fêtes de l'Abbaye d'Echternach par le Bourgmestre, M. Joseph Relles, en présence du directeur du lycée, M. Mathias Thinner, un dîner officiel réunit quelque 240 congressistes de la F. I. P. E. S. O. et de la F. I. A. I. à l'Hôtel Belair. Après le dessert, dans une atmosphère de franche collégialité internationale, MM. Linster, Haas et Goedert prononcèrent des paroles de circonstance au nom des trois associations luxembourgeoises. Après les plaisirs du tourisme et de la table, les travaux reprirent le jeudi matin. Au cours de la séance de midi, l'assemblée générale renouvela le Comité Directeur de la F.I.P.E.S.O. Le secrétaire général, M. Hutchings (Angleterre) fut élu à la présidence, le vice-président, M. Hombourger (France) devenant secrétaire général.

Les séances du jeudi devaient aboutir aux conclusions. La résolution finale, lue et commentée par le nouveau secrétaire général, fut adoptée, après discussion, à l'unanimité par les délégués officiels. En voici le texte :

## RÉSOLUTION

Le 35<sup>e</sup> Congrès International de l'Enseignement Secondaire, organisé par la F. I. P. E. S. O. à Luxembourg du 26 au 29 juillet 1965, a étudié sur la base des rapports fournis par ses Associations Nationales les problèmes posés par l'Enseignement dispensé aux élèves de 15 à 18/19 ans et plus particulièrement au cours du cycle terminal de l'enseignement secondaire conduisant à l'enseignement supérieur.

Le Congrès constate :

1. que dans presque tous les pays de profondes modifications sont en cours dans l'enseignement secondaire sous l'influence de l'évolution technique, économique et sociale;
2. que la demande de la part des diverses couches de la population en vue d'un enseignement prolongé se fait de plus en plus pressante, en particulier dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement secondaire;
3. que dans beaucoup de pays cette demande n'a pas été convenablement satisfaite jusqu'ici, les établissements étant surchargés, les classes pléthoriques, les professeurs qualifiés en nombre insuffisant et que par suite les élèves ne peuvent en général recevoir toute l'attention qu'ils méritent.

## II.

Le Congrès demande aux autorités compétentes de tous les pays de faire un effort plus important et prioritaire dans le domaine de l'enseignement.

1. A l'âge de 15 ans, comme aux autres étapes de leur scolarité, les enfants doivent se voir offrir toutes facilités pour continuer les études correspondant à leurs aptitudes. Aucun obstacle d'ordre économique et social ne doit s'opposer à la poursuite des études.
2. Il y a lieu de multiplier les établissements du second degré et de réduire l'effectif des classes. Les locaux doivent être convenablement équipés pour permettre un enseignement efficace.
3. Il convient d'accorder une attention plus grande que jusqu'ici au recrutement de maîtres de valeur et à leur formation tant théorique (connaissance approfondie de la matière enseignée) que pratique (formation pédagogique). Ceci implique une substantielle amélioration de la condition sociale et matérielle des enseignants. En outre, les professeurs en fonction doivent avoir la possibilité de se tenir au courant aussi bien de l'évolution de la matière qu'ils enseignent que de l'évolution des méthodes pédagogiques. Les contacts avec l'enseignement supérieur sont particulièrement nécessaires à des professeurs qui ont la charge d'élèves qui se destinent à cet enseignement.
4. Des enseignements diversifiés doivent être offerts aux élèves de cet âge pour répondre à leurs aptitudes différentes, qu'ils

se destinent ou non à l'enseignement supérieur. Des méthodes pédagogiques différentes pourront être appliquées à des élèves ayant des aptitudes différentes. Toutes possibilités de réorientations tardives seront assurées.

5. La nature différente des aptitudes des élèves de cet âge ainsi que les exigences déjà ressenties des carrières futures et notamment des études supérieures impliquent une certaine spécialisation des études. Cette spécialisation permet d'éviter l'encyclopédisme superficiel qui résulterait d'un nombre excessif de disciplines obligatoires et fait sentir aux élèves la nécessité d'études en profondeur.

Mais cette spécialisation ne saurait être que très graduelle pour ménager la transition avec les études antérieures et amorcer le passage vers les études supérieures.

D'autre part, cette spécialisation ne doit pas prendre le pas sur la formation commune qui reste essentielle et qui vise à former des hommes cultivés et des citoyens conscients. Tous les élèves doivent recevoir à cet âge une formation humaniste, scientifique, artistique et économique-sociale.

6. Les élèves doivent être amenés à acquérir des habitudes de travail personnel qui leur seront utiles pour leurs études et leur carrière ultérieures.

### III.

1. Le Congrès exprime l'opinion que, bien que des tendances communes apparaissent dans l'évolution de l'enseignement des différents pays, il importe que chaque pays reste libre d'améliorer son système d'éducation de façon indépendante.
2. Pour faciliter l'admission d'un élève dans l'enseignement supérieur d'un autre pays les efforts nécessaires doivent être faits pour conclure des accords internationaux portant sur la reconnaissance de validité des diplômes nationaux.

### IV.

Le Congrès affirme qu'il est de l'intérêt de tous que les représentants du personnel soient associés à l'élaboration des réformes envisagées. Les professeurs qui sont en contact direct avec les élèves sont les mieux placés pour ressentir les insuffisances du système scolaire existant et pour apprécier la valeur pratique de réformes qu'ils auront à appliquer.

Pendant la séance de clôture, qui eut lieu jeudi en fin d'après-midi, M. Hutchings tint une fois de plus à remercier

ses collègues luxembourgeois, en particulier M. Goedert, de tout ce qu'ils avaient fait, dans un long travail de préparation, pour la réussite du Congrès de Luxembourg. « Tous les congressistes, conclut-il, emporteront de leur séjour à Luxembourg un souvenir amical ».

Notre association ne voudrait pas manquer d'adresser ses sentiments de gratitude à tous ceux qui, par leur appui moral et financier, lui ont permis de recevoir dignement les professeurs étrangers. On nous permettra de remercier spécialement Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, MM. les Bourgmestres de Luxembourg et d'Echternach, M. Albert Wehrer et les Membres de la Haute Autorité.

N. B. Les rapports détaillés des interventions, discussions, communications etc. seront publiés dans le Bulletin de la F. I. P. E. S. O.

Jean-Pierre OESTREICHER

## F. I. P. L. V. (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes)

### LE CONGRÈS D'UPPSALA

Le congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, qui a lieu tous les trois ans, s'est tenu en 1965 en Suède, dans la vieille ville universitaire d'Uppsala. Du 16 au 20 août, quelque 440 professeurs venus de 25 pays s'y étaient donné rendez-vous — parmi eux 9 Luxembourgeois — pour regarder de plus près, avec la collaboration d'experts, les problèmes que posent « les nouvelles méthodes dans l'enseignement des langues ». Tout avait été préparé excellemment par nos collègues suédois, y compris la réception au château d'Uppsala, la visite de Stockholm et la représentation de « Il Maestro di Musica » de Pergolèse à Drottningholm. Les agréables intermèdes qui viennent d'être mentionnés n'ont point empêché la vaste réunion internationale de rester un congrès qui travaille et d'examiner en 9 groupes les questions que voici: la formation de base des professeurs — le perfectionnement des professeurs en exercice — les tests et les examens — les nouvelles méthodes — les auxiliaires audio-visuels — les langues dans les écoles professionnelles et techniques — la linguistique appliquée et la recherche dans le domaine de

l'enseignement des langues vivantes — les langues modernes dans les pays en voie de développement — la radio et la télévision au service de l'enseignement des langues vivantes. Les discussions des groupes ont été complétées par la visite de l'exposition Lingua 65, par des scéances de démonstration consacrées à tel ou tel matériel didactique moderne, enfin et surtout par des conférences d'éminents experts venus de France, d'Allemagne, de Grande-Bretagne et des Etats-Unis. Je tiens à mentionner spécialement celle de M. Werner Ross, directeur du Goethe-Institut de Munich sur la « Literatur im Fremdsprachenunterricht », très instructive pour tout le monde et surtout pour ceux qui, fascinés par les moyens audio-visuels et les buts pratiques que se propose l'enseignement des langues vivantes, sont portés à oublier la formation culturelle à laquelle ce même enseignement doit contribuer efficacement à nos lycées.

Les conférences et les conclusions auxquelles ont abouti les groupes seront publiées et formeront, réunies, un document substantiel, utile à ceux qui veulent s'informer sur les tendances pédagogiques contemporaines. Installer dans les écoles des laboratoires de langues, contrôler en classe et aux examens la compréhension et l'expression orales autant que la compréhension et l'expression écrites, faire entrer dans le programme de formation des professeurs la linguistique appliquée et l'emploi des moyens audio-visuels, mettre à la disposition des professeurs en service le temps et les moyens financiers dont ils ont besoin pour se perfectionner et pour s'initier à toutes les nouveautés de l'enseignement des langues vivantes, voilà quelques-unes des recommandations qui méritent de retenir notre attention particulière.

Tony BOURG





# SOMMAIRE

---

Avant-Propos . . . . .	Pierre Goedert	3
------------------------	----------------	---

## Problèmes pédagogiques

Einige Gedanken zum Abschlußexamen . . .	Pierre Scheifer	5
L'examen de fin d'études secondaires . . .	Pierre Goedert	8
Deutsch auf Prima . . . . .	Ernest Bisdorff	15
La réforme de l'enseignement mathématique	Robert Dieschbourg	19
L'œuvre de Mircea Eliade . . . . .	Léon Noesen	22
Comment vous tirez-vous d'embarras ? . . .	Rosemarie Kieffer	27
Ecole et famille . . . . .	Ferd. Holtz	32

## Regard sur l'Europe

L'enseignement de la littérature dans une perspective européenne . . . . .	Albert Decker	39
Brochures du Conseil de l'Europe . . . . .		42

## Nos morts

Jean-Pierre Stein . . . . . par	Georges Goedert	48
Nicolas Majerus . . . . . par	Edouard Molitor	53
Paul Zanen . . . . . par	Ben Molitor	56
Josy Meyers . . . . . par	Paul Spang	59
Guy Jones . . . . . par	René Schaaf	63
Bernard Reimen . . . . . par	Georges Kiesel	67
Joseph Meyers-Cogniou . . . . . par	Pierre Winter	72
Théodore Kapp . . . . . par	Albert Goedert	74
Gust Maul . . . . . par	Marcel Engel	77
Lucien Ney . . . . . par	René Hallé et Emile Pier	81
Edouard Oster . . . . . par	Robert Als	83
Albert Gloden . . . . . par	Marcel Michels	88

## Les dissertations des jeunes professeurs 1964 - 1965

Théo Bohnenberger . . . . .	92	Jean-Paul Scheuer . . . . .	104
Léon Doemer . . . . .	93	J.-J. Simon . . . . .	105
Bernard Fayot . . . . .	94	Pierre Steffes . . . . .	107
Nicolas Goedert . . . . .	96	Jacques Steiwer . . . . .	108
Raymond Hollenfeltz . . . . .	97	Marie-Jeanne Sunnen . . . . .	109
René Hubsch . . . . .	98	Camille Thelen . . . . .	109
Armand Michaux . . . . .	99	Gaston Thoma . . . . .	114
M.-Jeanne Molitor . . . . .	100	Marie-José Wegener . . . . .	116
Fernand Muller . . . . .	101	Ginette Wennig-Knaff . . . . .	116
Guy Neyen . . . . .	101	Hitta van Wersch . . . . .	117
Marcel Obertin . . . . .	101	Edouard Wolter . . . . .	118
André Scheuer . . . . .	103	Alice Wolzfeld . . . . .	118

### La vie de l'association

Statuts de l'Association des Professeurs . . . . .	121
Chronique Année 1963 - 1964 . . . . .	123
Chronique Année 1964 - 1965 . . . . .	124

#### Relations Internationales :

F. I. P. E. S. O. (Congrès 1964, Congrès de Luxembourg 1965) . . . . .	J.-P. Oestreicher	126
F. I. P. L. V. (Congrès d'Uppsala) . . . . .	Tony Bourg	138

---

Le cliché de M. Edouard Oster a été prêté à titre gracieux par « Les Cahiers Luxembourgeois », les clichés de MM. Guy Jones, Joseph Meyers-Cognioul, Lucien Ney, Bernard Reimen ont été prêtés à titre gracieux par l'Imprimerie Saint-Paul.