

JOURNAL DES PROFESSEURS

**ORGANE OFFICIEL DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR**

1968

N° 47

JOURNAL

DES

PROFESSEURS

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

N° 47 – Septembre 1968

Les articles de ce «Journal» ont été rédigés avant le vote de la loi du 10 mai 1968 portant réforme de l'enseignement (Titre VI: De l'enseignement secondaire). Tout article n'engage que son signataire.

Couverture: Tony Hagen

Avant-propos

Au moment où se fait la mise en pages de ce 47^e «Journal des Professeurs», la loi portant réforme de l'enseignement secondaire a été votée par la Chambre des Députés et le projet de loi sur l'enseignement supérieur et l'homologation des titres et grades étrangers d'enseignement supérieur est discuté par nos parlementaires. Entretemps, depuis le mois de mai, de profonds remous ont soulevé les milieux étudiants de différents pays. Même si l'on ne peut en approuver les excès, il faut reconnaître que partout un intérêt accru pour les problèmes pédagogiques s'est manifesté à la suite de ces discussions dont les objectifs étaient et sont le développement et la démocratisation de l'enseignement secondaire, la refonte de l'enseignement supérieur, la conquête des moyens indispensables à leur fonctionnement et à leur modernisation.

En ce qui concerne notre réforme de l'enseignement secondaire, il convient de relever quelques idées-maîtresses: La culture scientifique a été reconnue équivalente à la culture littéraire, la notion traditionnelle des humanités ayant fait place à une notion de culture plus large et mieux adaptée à la réalité contemporaine.

L'égalité complète entre l'enseignement dispensé aux garçons et aux filles a été reconnue, ce qui permettra la création de lycées mixtes.

L'enseignement secondaire comptera sept années d'études, réparties en deux divisions: la division inférieure comportant une année d'orientation avec des programmes communs à tous les élèves, la division supérieure préparant les élèves, par une spécialisation progressive, aux études universitaires.

La gratuité de l'enseignement secondaire, l'extension du système des bourses et subsides, la création de services psycho-pédagogiques, les rapports plus étroits entre les parents et les autorités scolaires, sont ou bien inscrits dans la nouvelle loi ou en seront la conséquence.

Toutes ces mesures pourront contribuer à une véritable démocratisation d'une école qui, se disant ouverte à tous, défavorisait souvent les enfants socialement handicapés. Dans son avis sur le projet de loi portant réforme de l'enseignement secondaire, notre Association a souligné qu'il s'agira de trouver un juste équilibre entre la spécialisation que requiert l'université et la formation de la personnalité des élèves, entre l'instruction professionnelle qui ouvre la porte à des emplois divers et un enseignement qui donne accès à la culture générale.

D'autre part, une démocratisation saine de l'enseignement secondaire devra comporter une sélection par orientation, car le but du lycée n'est pas d'admettre en série des jeunes gens et des jeunes filles à un enseignement qu'ils sont incapables de suivre et qui ne leur réservera que déboires et échecs. En aucun cas la démocratisation ne devra entraîner un nivellement vers le bas au moment même où les exigences des universités se font de plus en plus grandes et où le problème des débouchés devient de plus en plus grave. Si les mesures de démocratisation et d'orientation doivent porter leurs fruits, il faudra d'une part une véritable planification de l'éducation et d'autre part la collaboration de tous. «En effet, comme le déclarait récemment le directeur général de l'Unesco, Monsieur Maheu, dans un discours sur la notion de «rendement» de l'éducation, il est impossible à une poignée de techniciens, quelles que soient leur intelligence, leur bonne volonté, leur honnêteté intellectuelle, de juger exactement de la situation concrète d'une société, de ses possibilités, de ses besoins, de ses aspirations. La planification, pour être judicieuse et pour être efficace, doit être la résultante des conceptions et des efforts conjoints de tous les intéressés, c'est-à-dire, finalement, dans le cas de l'éducation, de la société tout entière.»

Chez nous aussi, il s'agira, tôt ou tard, d'étudier la vie des établissements, la modernisation de leur équipement, la cogestion des enseignants et de l'administration, la participation adéquate des parents et des élèves, l'exercice mesuré de la contestation, afin d'établir des solutions conformes à l'attente des uns et des autres pour la bonne marche de nos écoles.

Quant au projet de loi sur l'enseignement supérieur et l'homologation des titres et grades étrangers d'enseignement supérieur, discuté en première lecture par la Chambre des Députés, notre Association, à la suite d'une table

ronde, a donné un avis favorable mais nuancé de certaines réserves résultant de notre situation linguistique et géographique particulière. J'ai essayé de donner, dans ce «Journal» un aperçu sur la formation des professeurs de l'enseignement secondaire dans les pays qui attirent la plupart des étudiants luxembourgeois. On voudra lire les conclusions de cette étude dans l'article en question. En tout cas, si la loi est votée dans ses grandes lignes telle qu'elle est soumise à la Chambre des Députés, nous aurons à procéder à une réorganisation complète du stage pratique des futurs professeurs. En ce moment, il est trop tôt pour prévoir les résultats concrets d'une réforme qui concerne de près où de loin tous les universitaires du Grand-Duché. Mais il importe pour notre Association de veiller à ce que la formation scientifique et pratique du professeur luxembourgeois soit conforme aux exigences toujours croissantes de l'école secondaire et au niveau traditionnellement élevé de notre profession.

Jean-Pierre OESTREICHER

**Autour de la réforme
de l'Enseignement secondaire**

Mutations

A CELUI qui, depuis quarante ans, est mêlé à notre enseignement secondaire et qui jette un regard en arrière, pas grand-chose, à première vue, ne semble changé. Les gymnases de 1927 ont bien été baptisés lycées, les grilles clôturant des cours de caserne ont fait place çà et là à des espaces fleuris et ornés quelquefois de sculptures d'avant-garde, les bâtiments se sont agrandis et ont fait peau neuve, mais à l'intérieur de ces usines du savoir, de ces temples de la culture, selon votre façon de parler, le processus d'acquisition des connaissances et « la formation de l'homme » ont bien l'air de se conformer aux mêmes pratiques conservatrices et aux mêmes paragraphes. Les classes sont en général aussi nues, malgré parfois une reproduction de Corot ou même de Braque, les bancs sont toujours rangés dans le même ordre immuable ; en fait de littérature française, par exemple, les mêmes manuels revêches et si peu à jour sont inlassablement prescrits par le programme officiel ; la journée scolaire s'écoule toujours selon le même rythme sacro-saint, avec la même alternance mécanique. La structure de l'enseignement n'a guère varié, maintenant les mêmes cloisonnements, les mêmes rites d'examen d'admission et de passage, les mêmes corvées de compositions trimestrielles ainsi que les mêmes évaluations des connaissances, à la fin des études, par la méthode de l'imposant papier ministre.

Et pourtant. Malgré l'influence de l'administration centrale, malgré le freinage de la routine et le faux respect des prétendues valeurs établies, l'école secondaire de 1927, année à laquelle nous avons pris en charge certaines classes de gymnase, s'est peu à peu transformée.

Une lente évolution s'est poursuivie à l'intérieur de ces grands corps dénommés établissements d'enseignement secondaire. Eux non plus ne peuvent se soustraire à la loi des cellules qui indéfiniment se renouvellent, meurent et naissent. Bien entendu l'école retarde toujours sur la vie. Voilà une de ses plus pesantes servitudes. Peut-être est-ce là aussi sa grandeur. Par sa force d'inertie et par sa saine capacité d'attente l'école au moins résiste au jeu des modes futiles.

Mais un beau jour force lui est de se tourner résolument vers la nouveauté qui a fait ses preuves et que dorénavant il serait dangereux de nier sous peine d'être bêtement voire criminellement retardataire.

Donc, sous la pression de la vie, l'école secondaire, contrairement à un jugement superficiel, est en frémissante évolution. Ce qui frappe d'abord, c'est ce flux croissant d'élèves qui se précipite aux portes des lycées. L'effectif total qui était en 1927 autour de 300 pour un gymnase de province s'élève aujourd'hui à plus du double. L'ancienne école industrielle et commerciale de Luxembourg devenue lycée de garçons compte plus de 1.400 élèves, section classique et section moderne réunies. En 1927 elle comptait environ 400 élèves ; ceux de la section moderne aujourd'hui sont plus de mille. Il va sans dire que pareille explosion scolaire a entraîné un certain changement des mœurs. La discipline étroitement autoritaire d'antan aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements s'est tant soit peu relâchée.

En remontant à nos propres années de potache nous revoyons les rares téméraires des classes supérieures lesquels, pour échapper à un insidieux réseau de surveillance, préféraient aller se terrer dans quelque estaminet campagnard des environs, s'ils avaient envie de boire un verre aux grandes occasions. Aujourd'hui des bars à clientèle estudiantine tentent de s'installer presque aux portes mêmes des écoles, et les jeunes débraillés vague 1968 y vont trinquer sans que pour cela ils aient à craindre de faire démarrer l'appareil de Justice scolaire. Les relations entre élèves et professeurs ont changé. Les derniers, quand c'était nécessaire, ont été descendus de leur espèce de piédestal. Les contacts de la jeunesse avec ses maîtres et ses aumôniers se sont humanisés. Ni l'éducation ni l'enseignement n'en ont nécessairement souffert. Les méthodes didactiques se sont vivifiées. Que dire des activités extra-scolaires ? Elles pullulent. Les portes se sont ouvertes sur la vie. Et que de facilités de formation ! D'un autre côté, pour le bien matériel de la jeunesse, des cantines ont été installées où les élèves forains peuvent prendre le repas de midi dans des conditions avantageuses et dignes d'un homme libre. Nous nous souvenons avec horreur de cette salle de classe qui puait la craie, l'encre, la sueur humaine et le pétrole du plancher et où, entre midi et deux heures, accroupi dans un banc vermoulu ou debout près de la fenêtre, on s'empiffrait de tartines pour aller boire après au robinet de la cour. L'obligation de l'étude du soir et du matin n'est plus qu'un souvenir. L'après-midi de l'Ascension même, alors que toute la petite ville en fête se promenait, il nous fallait, pion taillable et corvéable, aller surveiller des gosses et presque mater l'émeute. Un mot encore sur certaines matières qui, à l'époque, étaient condamnées à une existence de Cendrillon. De nos jours l'éducation artistique offre aux élèves divers moyens de s'exprimer librement ; elle suscite leur créativité. Aux années 20 à 30 dont nous parlons, tout le monde, sans qu'on ait tenu compte des aptitudes de chacun, devait reproduire le même ustensile banal, marteau ou tenailles, ou les traits du même buste classique poussiéreux qui jusque là nous avait fait rêver et qui

maintenant nous imposait la torture de la copie minutieuse. Nous ne parlerons pas du cours de gymnastique confié pendant notre scolarité à un maître gendarme, ni du cours de musique qui n'était rien d'autre qu'une sinistre rigolade. Arrêtons là ! Qu'on ne se méprenne pas sur le sens de ces quelques souvenirs. Ils n'accusent ni ne soupçonnent personne. Seulement cette époque révolue n'était pas toujours une époque si heureuse. Décidément la vie au lycée s'est transformée. Les études aussi et les différentes disciplines. Il y a une quarantaine d'années, l'enseignement des langues, langues anciennes et langues modernes, occupait une position dominante dans le programme des cours. L'évolution de notre société est venue fonder une espèce d'impérialisme des mathématiques et des sciences. La répartition des matières d'enseignement et l'équilibre des possibilités de formation est remise en cause.

Si les tentatives de réforme sont de date plutôt récente, le mouvement de réforme lui-même remonte plus haut. Dès 1938 un projet en ce sens avait été élaboré ; il y en eut un autre en 1948. Des classes d'essais furent organisées pendant quelque temps. Une certaine spécialisation fut introduite dans les classes supérieures, uniquement au profit des mathématiques. La démocratisation des études s'inaugura par l'octroi de subsides « appréciables » au profit des élèves méritants et nécessaires ; on parla d'une politique d'orientation de l'opinion publique ; des discussions s'engagèrent autour d'un nouvel humanisme moins formel et littéraire, mais plus total et plus ouvert. Le ministre Frieden proclama en 1957 la nécessité d'une réforme véritable et générale. Les principes qui devaient l'inspirer étaient surtout la diversification des types d'enseignement, l'orientation et la sélection, la démocratisation enfin pour que l'accès fût ouvert, à tous les degrés, aux talents authentiques doublés d'une volonté décidée.

Cinq années plus tard, en 1962, les tendances réformatrices du secondaire se condensèrent dans un projet de loi qui mettait plus ou moins en œuvre les idées précédemment élaborées. L'essentiel de ce projet de loi pour le secondaire : six années d'études ; trois cycles : deux années d'orientation, deux années d'engagement et deux années de spécialisation. Pour le lycée section moderne : trois options, c'est-à-dire langues vivantes, langues sciences et langues sciences économiques.

Dans son livre intitulé **La Réforme de l'Enseignement dans la Communauté Européenne** (1966) et rédigé d'après une thèse de doctorat soutenue devant la Faculté de Droit et de Sciences Economiques de Paris, le Père Reguzzoni, un savant Jésuite, compare le projet de réforme 1962 à la réforme dans les autres pays de la Communauté. Le chapitre consacré au Luxembourg s'appelle : Un enseignement qui voudrait être nouveau. Que nous reproche le P. Reguzzoni ? Ayant étudié les documents officiels ainsi que la réforme dans

son ensemble, il est d'avis que nous négligeons d'insérer tous les jeunes dans un même plan de formation, que nous instituons pour tous ces jeunes au sortir de l'école primaire proprement dite, dès l'âge de 11 à 12 ans, trois différents types de culture, classique, scientifique et professionnelle, que nous limitons le cycle d'observation à l'enseignement secondaire, que nous voulons renouveler sans changer en nous contentant de menues mesures de réadaptation.

La réforme du secondaire, réforme qu'au moment de la rédaction de son travail Reguzzoni considérait comme loin d'être achevée, va donc être votée sous peu.

Quelles différences entre le projet de 1962 et celui du Gouvernement fin 1967 ? Nous ne considérons ni l'introduction acquise d'un cours de morale laïque, ni la mixité prévue comme possible, ni l'égalité de formation établie pour filles et garçons. Nous nous attacherons au problème essentiel de la structure. Durée des études : 7 années. Division inférieure de trois années, la première étant année d'observation et d'orientation ; division supérieure de quatre années. Options possibles : la 1^{re} au début de la 6^e, classique ou moderne, ensuite pour la section classique option en 5^e (latin-grec, latin-langues), en 4^e (latin sciences, sciences mathématiques ou sciences naturelles). Pour la section moderne options en 4^e de langues vivantes, de langues sciences mathématiques ou naturelles, de langues sciences économiques. Les progressistes résolus comme le P. Reguzzoni seront portés à dire : point de changement assez radical, point d'égalité vraie encore pour tous au point de départ ni possibilité pour tous d'étudier les réelles aptitudes avant de s'engager définitivement. C'est tout l'enseignement du second degré, à leur avis, qu'il aurait fallu repenser pour tenir compte vraiment des impératifs sociaux et économiques de notre époque.

Les conservateurs, eux, maintiennent que notre système d'école secondaire a fait ses preuves dans le passé. Ne va-t-il pas être démoli par un tourbillon d'expérimentations dangereuses ? Ils incriminent une spécialisation non seulement commencée trop tôt, mais encore poussée trop loin. Les élèves des sections littéraires pourraient risquer de se voir privés d'une formation scientifique faisant partie intégrante d'une culture vraiment moderne. Dernier argument : la primarisation portera à l'actuelle école secondaire un coup fatal. Débat difficile à arbitrer. Chaque camp met en avant des arguments défendables.

Vu le cours des choses c'est Reguzzoni qui pourrait garder raison. Il est possible que l'organisation du secondaire telle qu'elle est prévue ne soit qu'une étape intermédiaire. Dans un avenir plus ou moins rapproché on sera peut-être contraint de se résoudre à innover d'une façon moins timide. Que tel soit le cas, plusieurs déclarations du ministre responsable nous induisent à le croire. Dans son discours à

la Chambre des députés du 11.10.1967 il est question d'un programme sensiblement le même en septième année scolaire pour les établissements d'enseignement secondaire, moyen, technique et professionnel. La deuxième et la troisième année du cycle inférieur présenteront encore, dit le ministre, de fortes ressemblances ou identités dans les enseignements secondaire et moyen. « Après la troisième année, poursuit-il, les élèves qui se destinent à des carrières principalement intellectuelles choisiront entre les lycées, c'est-à-dire les établissements d'enseignement secondaire, les collèges d'enseignement moyen et les lycées techniques. » Dans une interview à la radio le ministre a répondu en substance que la septième était un tronc commun absolu. Quand son interlocuteur lui a objecté qu'un tronc commun pareil ne suffisait pas, le ministre a ajouté en substance : « Ceux qui affirment chose pareille ne connaissent pas mon projet ; la 2^e et la 3^e année sont un tronc commun presque absolu réunissant le moyen, le secondaire et le technique. »

Il serait encore intéressant de rapprocher de ces déclarations du ministre de l'Education Nationale certaines autres du ministre du Travail. Lors de la remise des diplômes de maîtrise, en présence du Grand-Duc, il a réclamé et prôné pour les élèves de la voie professionnelle et technique une base de formation identique à celle des futurs élèves de lycée pendant la durée de la scolarité obligatoire.

D'autres problèmes majeurs seront soulevés, nous l'espérons, lors des débats parlementaires. Nous ne citerons que celui de la gestion collégiale. Dans le discours cité plus haut nous lisons : « On peut également imaginer que la gestion elle-même de nos écoles soit rendue plus collégiale en y faisant intervenir davantage les représentants élus du personnel et des parents d'élèves. » Le projet gouvernemental mentionne un conseil d'éducation dont la composition et les attributions seront déterminées par règlement grand-ducal ; il parle également d'un directeur adjoint qui pourra être nommé en cas de besoin à tous les établissements d'enseignement secondaire. L'élaboration, la rédaction et la réalisation des règlements gouvernementaux nombreux dans tout le projet donneront du fil à retordre. Les grandes lignes générales sont toujours relativement faciles à tracer. Les difficultés surgissent avec les détails. La question de la gestion démocratique de l'école, en tout cas, est d'importance. Le slogan de la démocratisation ne doit pas signifier seulement pluie de bourses et de subsides. La démocratisation ne requiert pas seulement une solide organisation de « counseling and guiding » — pour l'école à venir l'image américaine est plus souvent présente qu'on ne veut le faire croire — elle doit s'étendre à l'administration de l'école et à la vie scolaire tout court.

Aussitôt après la Libération l'école française voulant mettre un terme à l'unique autorité absolue et de pure exécution avait institué un

conseil d'administration pour le lycée ainsi qu'un conseil intérieur permanent. Cette mesure était timide, les deux conseils n'ayant que pouvoir consultatif. Ce fut à proprement parler un échec. A quoi l'attribuer ? A la tiédeur avec laquelle les chefs d'établissement et les professeurs ont accueilli l'innovation, ou bien à l'envahissement progressif de la bureaucratie centrale ? Le conseil d'éducation projeté dans notre réforme connaîtra-t-il un sort analogue ? Il faut regretter que dans l'article concernant le conseil d'éducation il ne soit pas question d'élèves, d'élèves vraiment représentatifs de leurs pairs et élus par eux. Se serait-on laissé imposer cette omission par l'échec plus ou moins complet des anciens délégués de classe ? Ce problème des délégués serait à reprendre, pourvu qu'on veuille créer une ambiance vraiment démocratique à l'école secondaire, de même qu'il faudrait reprendre la question du régent de classe, nom un tantinet odieux, comme il faudrait poser aussi et d'urgence le problème des chefs de département responsables des différentes disciplines.

Arrivé au terme de ces quelques considérations et aussi au terme d'une carrière, nous serions tenté de faire l'éloge de notre métier où pourtant les désillusions abondent. Qui parle du métier de professeur évoque nécessairement Sisyphe et Pénélope. Quand même ce métier, qui ne cessera jamais de se ressentir de son origine servile, recèle bien des grandeurs, non pas au même point à tous les moments ni à toutes les époques, mais particulièrement à certains âges privilégiés. La réforme ne sera que ce que les éducateurs en feront. « **L'école de demain reste à faire.** » Ensemble avec tous les citoyens ils comprendront les besoins de notre époque et ils s'efforceront de « **rebâtir l'école** ». Les livres de Jean Capelle et de Marcel Bataillon dérangeant et inquiètent autant que « **Le Lycée Impossible** » d'André Rouède. Que de vérités dans ce passionnant compte rendu ! Cueillons-en quelques-unes au hasard. « L'enfant est en co-gestion. Il doit toujours être en co-gestion. » C'est tout le problème du « **parendéléve** » suivant Roger Ikor, dans son « **Cas de conscience du professeur** ». Ou encore ceci : « Les hommes sont comme les pommes ; quand on les entasse, elles pourrissent. » Ou encore : « La psychanalyse n'est pas une méthode pédagogique. » Ou encore, pour terminer cette confession finale : « Je me suis fait tuer en première ligne, envoyé au massacre par une pédagogie de faiblesse qui discrédite l'effort et calomnie l'émulation. »

Préoccupés de tous les problèmes complexes qui se poseront à l'avenir et dont nous ne voulons citer que les plus importants : orientation des élèves, formation pédagogique des enseignants, programmation des cours, choix des manuels, éducation éthique, organisation des examens, rendement scolaire, nos professeurs continueront à atteler leur charrue à des étoiles.

Alphonse KRIER

L'orientation

AU RISQUE de répéter ce que mille experts ont avancé ces dernières années, je m'aventure vers un sujet que les spécialistes ne cessent de traiter alors que les politiciens aiment à le maltraiter.

Orientation, que de banalités a-t-on commises en ton nom ! Reste que tu poses le problème essentiel !

Notons d'abord que l'orientation est une porte à deux battants. L'un s'ouvre vers les différents types d'école, c'est l'orientation scolaire, l'autre est dirigé vers les professions, c'est l'orientation professionnelle.

Or, bien que celle-ci se pratique, ou devrait se pratiquer, en fonction de celle-là, il ne faut pas les confondre.

Le problème à résoudre pour l'enseignement secondaire est de fournir au pays les médecins, les professeurs, les ingénieurs, les juristes, les architectes, les économistes, les agents de l'administration, voire les techniciens et les ouvriers spécialisés dont il a besoin. Nous devons constater en conséquence que l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle constituent un tout. Si l'une se place pratiquement au début du secondaire, l'autre s'y impose au milieu ou à la fin.

C'est un fait que notre enseignement traditionnel de par sa structure, faisait une sélection à 12 ou à 13 ans, soit par l'examen d'admission au second degré, soit par un certain tri à la fin de la VII^e. Il est indéniable que cette sélection n'est pas un choix réfléchi, mais une élimination plus ou moins brutale imposée par l'étude du latin. Les conséquences de cette méthode ne peuvent être cachées. Plus de la moitié des meilleurs élèves des écoles primaires sont écartés de l'enseignement secondaire. Car notre enseignement traditionnel attache à la notion « d'aptitudes » un sens étroit. Ses méthodes et ses examens développent et décèlent certaines qualités de l'esprit, précieuses sans doute, mais non uniques. En fait, l'enseignement actuel néglige d'autres aspects de la personnalité qu'il n'est pas moins nécessaire de cultiver. En un mot comme en cent : on cultive trop l'intelligence spéculative et l'on néglige trop l'intelligence concrète. Alain nous le dit fort simplement dans le passage suivant : « Quand j'étais petit, j'allais voir passer les trains. La première chose

que je compris, ce fut le mécanisme de l'aiguillage. Entre temps, j'allais au collège où l'on m'apprenait du latin et du grec. Comme j'avais une bonne mémoire, je passais pour intelligent ; en réalité, mon intelligence ne s'exerçait qu'en dehors du collège, et toujours sur des mécaniques. Un tel fait devrait éclairer les pédagogues. Il faut qu'ils démontent et remontent des machines, qu'ils fassent dessiner des machines, ajuster, fabriquer des machines : toutes nos idées claires viennent de là. »

Aussi, l'orientation bien comprise sélectionnera-t-elle les intelligences complètes en puisant dans l'immense réservoir de toute la jeunesse.

Si je dis réservoir, je pense bien entendu à toutes les intelligences en friche aux abords des classes terminales primaires. Il serait nécessaire qu'on confie à une commission nommée par le Ministre de l'Éducation Nationale une mission prospective dans les écoles primaires de tout le pays. Ensuite, grâce à la sélection par orientation qui remplacera la sélection par élimination, nous arriverons à la véritable démocratisation des études tout en évitant le nivellement vers le bas.

Comment arriver à atteindre ce but ? Suffit-il d'inscrire dans un texte de loi que la VII^e c'est-à-dire la première année du secondaire est une année d'observation ? Suffit-il que le Ministre de l'Éducation Nationale en commentant son projet de réforme, prévoie un cycle d'orientation d'une durée de trois ans ?

Une orientation scolaire efficace ne se fera ni en une année ni en trois. Elle devra commencer en quatrième année primaire et continuer jusqu'en la quatrième année du secondaire. Elle s'étendra en conséquence sur une durée de six ans pendant lesquels l'élève sera accompagné de son dossier d'orientation.

Il n'en découle pas que les programmes des différentes sections du secondaire soient identiques ou presque pendant les quatre premières années, mais il faut que la structure pédagogique soit très souple et il faut prévoir un système d'options permettant toutes les expériences de méthode et toutes les combinaisons d'horaire et de programme. Cela exigera évidemment que tous les établissements du second degré hébergent toutes les sections prévues par la loi et cela demande des programmes établis avec beaucoup de savoir et autant de courage.

Je sais fort bien que de solides cloisons scolaires, renforcées en l'occasion par des murs de préjugés rendent la tâche des responsables bien plus difficile qu'on ne le croit.

Mais je sais aussi, et tout le monde devra s'en rendre compte, que le « gymnase » de papa appartient au passé, que nous sommes obligés de choisir entre préparer l'avenir ou figer le passé. Le choix sera aisé pour qui comprend les exigences de l'évolution de notre

société. Sans vouloir tout démolir ni tout bouleverser, il nous appartient de faire succéder une organisation nouvelle à l'organisation ancienne. Evitons les heurts, mais ne ménageons pas les particularismes désuets !

Pour la société nouvelle, celle qu'on nomme déjà post-industrielle et dont on prévoit l'avènement pour l'an 2000, donc dans trente ans, MM. Bell et Kahn du Hudson Institute désignent comme principal facteur du progrès les systèmes d'éducation et l'innovation technologique mise à leur service.

Saurons-nous, au foyer d'un rayon d'action, bien petit il est vrai, qui nous est imputé, saurons-nous être à la hauteur de notre tâche ? Oui, à condition que nous ayons le courage de créer l'enseignement ad hoc.

Un mot encore de l'orientation professionnelle. La valeur de l'orientation professionnelle, comme celle de l'enseignement d'ailleurs, dépend de la connaissance des besoins de l'économie à long terme. L'orientation professionnelle, l'enseignement dans une très large mesure (tout l'enseignement technique, l'enseignement moyen, une partie de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur) aboutiront à des échecs s'ils dirigent ou s'ils forment les adolescents en vue de métiers ou en vue d'activités qui se restreindront dans l'avenir ou disparaîtront.

Avouons qu'il est difficile de prévoir quelles seront les transformations de l'économie dans dix ou trente ans. Le rythme du progrès technique est irrégulier. Encore que certaines évolutions soient prévisibles. Ainsi est-il certain que l'énergie atomique prendra une place croissante dans la vie économique de tous les pays sans qu'on puisse affirmer qu'elle supprimera les autres formes d'énergie.

Il est d'un autre côté possible de prévoir les besoins en ouvriers spécialisés, en ingénieurs, en médecins, en vétérinaires, en pharmaciens, en professeurs de tous les degrés.

Une documentation détaillée à jour devra permettre aux services d'orientation de procéder à un travail précieux et efficace de prospective d'abord et d'orientation enfin.

Edmond REUTER

De l'Enseignement en général à l'Orientation Scolaire

UNE des idées centrales de l'Enseignement moderne est l'Orientation des élèves, et mon propos principal a pour objet les formes concrètes qu'on peut lui donner notamment dans l'enseignement secondaire. Mais j'essayerai de prouver que le problème est mal posé et que toute orientation doit rester inefficace, si on ne la considère pas comme un ensemble qui doit jouer d'une façon permanente dès le premier contact avec l'école. Et qu'elle devra se fonder d'autre part sur des principes bien établis et la conscience des lignes directrices du système d'éducation et d'enseignement en cours. Ceux-ci portent la marque de la conception de l'homme et des valeurs en général appliquées plus ou moins consciemment dans la société, de sorte qu'une réforme valable présuppose un changement ou une reconsidération de ces conceptions ou attitudes fondamentales.

Avant de parler d'orientation scolaire, il faut bien la définir, la délimiter par rapport à l'orientation professionnelle. Comme les deux guident le jeune en fin de compte vers une profession, on pourrait approuver ceux qui tendent à les confondre; la deuxième vise pourtant plus directement la formation spécifique en vue d'une profession déterminée; la première a pour but essentiel le développement optimum de toutes les facultés réelles. Elle n'est dès lors concernée en principe que pour autant et aussi longtemps que le jeune reçoit une formation dite générale, censée développer toutes les aptitudes de base et devrait donc rendre apte à l'exercice de n'importe quelle profession. Il est alors évident que l'orientation scolaire précède aujourd'hui toujours l'orientation professionnelle et qu'elle sera d'autant plus longtemps nécessaire que la formation générale sera longue.

Nous devons constater une première confusion au début de la scolarité obligatoire. L'enseignement scolaire est maintenant généralisé, c.-à-d. s'adresse d'abord à tous les enfants. On a oublié cependant qu'il n'a pas été conçu dans ce but; c'était bel et bien une préparation professionnelle en vue de certaines carrières. Cela justifiait aussi la sélection qu'il opère et l'emploi de méthodes bien déterminées. De nos jours, on devrait dès lors être scandalisé de voir

appliqué le même traitement sans discernement à tous les enfants d'un certain âge et d'entendre après des jugements de valeur catégoriques de cette sorte: Voici le génie, voilà le cancre! Et qu'on humilie un enfant à redoubler une, deux et trois fois et souvent même plus souvent en s'excusant qu'il est «bête», Et cela parce qu'il a la malchance de ne pas profiter de la leçon présentée, trop souvent assez arbitrairement, comme une panacée. On daigne enfin lui donner, heureusement de plus en plus souvent et plus tôt, mais comme à un malade, un traitement plus spécialisé, c.-à-d. mieux approprié à sa manière d'être personnelle.

L'enseignement dit général base malheureusement sur le principe illusoire que tous les enfants sont concrètement les mêmes, à part quelques exceptions déplorables («qui confirment la règle»- lancera l'autiste fanatique). Et d'oublier que ces «exceptions» qui ont pourtant souvent un rendement étonnant après leur «traitement spécialisé», leur régime d'exception, forment une partie considérable des effectifs scolaires et même plus de la moitié, si l'on considère tous ceux qui n'ont pas de rendement au moins moyen, aussi bien que les «surdoués», dont le régime doit être ralenti, pour que les «médiocres» gardent quelque chance de suivre. Un enseignement adapté aux élèves stimulerait, au contraire, dès l'abord continuellement et graduellement toutes leurs aptitudes respectives et cela en conformité avec leur tempérament. Alors seulement les notions de paresse et de mauvaise volonté auraient un sens précis.

Je parle ici, bien entendu, surtout de l'enseignement primaire, dont le caractère obligatoire n'a de justification que s'il réussit à respecter l'être propre et original de chaque enfant et s'il sait s'adapter à toutes ses exigences fondamentales.

Mais comment les choses se passent-elles? On pratique sans discrétion des généralisations indues et on inculque ainsi impitoyablement — en vertu de la loi du plus fort — des complexes d'infériorité à ceux qui ne digèrent pas la nourriture du moment, jugée avec suffisance. en bon autiste, parfaite ou au moins la meilleure, par celui qui la présente.

A y regarder de près, on constate que cette qualité supérieure est actuellement, en général, en rapport avec une facilité verbale, rationaliste et analytique.

Pourquoi s'étonner dès lors, et souvent avec la plus grande inconscience du monde, devant le fait qu'il y a de moins en moins de candidats aux professions manuelles (artisans et autres) et que trop de parents veulent à tout prix que leurs enfants fassent des études littéraires en abandonnant ces carrières dépréciées et décriées par la pseudo-élite exclusiviste des verbalistes.

Cette suffisance et ce mépris prouvent qu'ils ignorent purement et

simplement une forme d'intelligence qui n'est pas la leur. Il y a pourtant bien aussi une intelligence non-verbale, qui est concrète-manuelle et plus intuitive et synthétique, mais qui constitue un aspect de l'intelligence tout court au même titre que la première. En effet, les mots utilisés avec discernement ne sont que signes et symboles d'une réalité vécue «intérieurement», par intuition et nécessité interne, aussi bien que les travaux au sens large et les gestes.

Aux ricanements prétentieux des verbalistes présomptueux il faudra rappeler que cette sorte d'intelligence porte des fruits tels les arts «concrets», surtout la sculpture et la peinture; quant à l'intuition plus directe, elle crée la musique et, dans un certain sens, aussi les mathématiques. Et on songera aussi au fait que même la langue ne mène pas seulement à des constructions logiques comme les oeuvres philosophiques, mais aussi à des produits plus irrationnels, notamment la poésie.

Et alors le matérialisme cru et la cupidité effrénée de trop de verbalistes insensibles aux arts perceront clairement au jour par leur rire méprisant et leur réplique: «A quoi bon ces enfantillages? Ce n'est pourtant pas sérieux tout cela!»

Si l'école commune ne veut pas rester liée à des professions et faire le jeu de quelque caste déterminée, si l'orientation scolaire veut avoir un sens spécifique et franc et ne plus être confondue simplement avec l'orientation professionnelle, il faut différencier tout l'enseignement et ne pas seulement faire de ce vocable un euphémisme pour désigner quelques ordres spéciaux. On admettra alors au départ et on respectera d'une façon analogue les deux catégories fondamentales d'intelligence, la verbale et la concrète, ainsi que les tempéraments essentiels au moins, c.-à-d. le rationnel-pédant et l'intuitif-sentimental. On adaptera les méthodes et les styles d'enseignement dans la mesure du possible, soit en créant des classes homogènes, des groupes de performance et non d'âge, ou bien en réduisant au maximum les effectifs (autour de 20 élèves). Et les maîtres seront attribués à ces classes en tenant compte des besoins fondamentaux des enfants et non exclusivement au hasard ou selon des critères non-pédagogiques. Le principe essentiel sera l'absence de toute discrimination, et variété ne signifiera nullement hiérarchie de valeurs humaines. Un rendement valable n'est qu'à ce prix.

On devra ensuite se mettre d'accord sur la notion de tronc commun. Si l'on reconnaît que la justice élémentaire exige qu'on respecte l'originalité de chaque enfant et qu'il s'agit donc pour un enseignement qui se veut juste, d'accepter l'enfant tel qu'il est et d'essayer de développer ses possibilités réelles dans la mesure du possible, cette désignation aura une acception purement pédagogique; et l'on concèdera que le principe indiqué plus haut répond à ses exigences.

Au sens strict, la définition du tronc commun s'applique à notre école primaire actuelle; et, nous l'avons vu, elle mène aux injustices les plus graves et va à l'encontre des exigences pédagogiques qui réclament une différenciation conforme à celle de l'être concret des enfants.

Se limiter à un programme identique ne veut pas dire grand-chose non-plus. Si les enfants restent mélangés, ce sera la continuation pure et simple du régime du primaire. S'il y a cependant séparation, pourquoi ne pas laisser les enfants en profiter plus tôt? Car elle exige de toute façon des groupements faits selon des critères précis. On ne devrait pourtant pas seulement procéder à des examens verbaux, mais à des sondages de toute la personnalité des enfants. Et après cette année? On ne peut quand même pas tâcher d'avoir alors un «niveau» identique, puisque les spécialistes verbaux seront dans des classes plus homogènes; le dernier d'une de ces classes ne correspondra sûrement pas à celui des autres, et une note insuffisante ne pourra pas avoir la même valeur partout. Force donc d'avoir des examens supplémentaires d'admission en 1^{re} du secondaire pour les meilleurs verbalistes de toutes les autres catégories, et d'une façon analogue pour tous les régimes censés plus spécialisés. C'est vraiment compliquer les choses sans raison plausible.

Il en est tout autre, si l'on entend par tronc commun, à l'instar p. ex. des pays nordiques et surtout de la Suède, une école multilatérale ou polyvalente, c.-à-d. un établissement scolaire réunissant tous les enfants d'un certain âge, suivant des programmes adaptés à leur manière d'être particulière, enseignés selon des méthodes appropriées. Mais il faudrait aller plus loin et commencer cette différenciation dès le but de la scolarité. Alors les analytiques-verbaux auront, en gros, un certain complément dans la direction du concret-synthétique et les concrets-manuels iront de leur manière propre vers une compréhension plus intime de l'analytique-verbal-rationnel. Un regroupement nouveau se ferait alors chaque année ou au plus tard vers la 6^e année du primaire.

La différenciation de l'enseignement pourra se faire selon plusieurs méthodes, mais ceci est une question à part. Il y aura des cours communs à tous; le plus souvent les enfants seront néanmoins groupés de façon à ce qu'ils puissent tous développer leurs possibilités réelles respectives au maximum. Ainsi ils garderont tous une confiance raisonnable en leur manière d'être spécifique. Et le fait d'être réunis dans une même école devra devenir une expérience du pluralisme démocratique dans ce sens, qu'on leur apprendra à se considérer comme une communauté fraternelle avec des membres et partenaires égaux en principe, malgré la diversité de leur manière d'être concrète. Il importe que personne n'interprète cette diversité automatiquement comme un classement hiérarchiste et aristocratiste, afin que les jeunes

apprennent à se respecter les uns les autres et à ne pas juger la valeur humaine d'après la profession ou la richesse seulement, c.-à-d. d'après ce qu'ils sont ou font. Ils considéreront avant tout la manière dont on travaille, la mesure dans laquelle on s'applique à extérioriser ses aptitudes spécifiques, son être respectif. Il n'y aura donc pas de doctrine abusant des uns et glorifiant de prime abord certains autres à la manière d'un racisme déterministe de castes.

Les jeunes feront, au contraire, l'expérience approfondie de la règle fondamentale de toute vie et même de tout être: la lutte compétitive ouverte, c.-à-d. respectueuse de l'originalité et donc de l'être profond de l'autre quel qu'il soit. Et ils comprendront que cet effort devra être constant, s'ils veulent éviter des crises aiguës et désordonnées appelées révolutions ou guerres. Que le pacifisme bien compris, la paix, la stabilité n'est rien de statique, mais le résultat d'un dynamisme, un effort et une disponibilité sans relâche.

Malheureusement cette attitude est révolutionnaire, voire même anarchiste aux yeux de certains responsables, parents, éducateurs et enseignants bien en vue, sans doute, et puissants, mais beaucoup moins nombreux, au fond, qu'ils veulent nous le faire croire. Imbus d'unicité dérivée de leur propre être et murés dans un égocentrisme exorbitant ou pusillanime et borné, ils se mettent exclusivement au service de leur manière d'être déterminée et de leur puissance personnelle et tâchent de s'assurer leurs propres rang et importance au détriment de tous les autres. Enfermés dans cet autisme totalitaire, ils ne veulent pas voir et admettre que le caractère absolu, immuable et objectif qu'ils prétendent représenter et défendre si généreusement revient seulement aux réalités générales et abstraites et que toute réalité concrète et toutes les incarnations personnelles, y compris la leur, sont subjectives et contingentes. Ils oublient dans leurs arrogance et suffisance hautaines que leur tâche, le déploiement maximum de leur être à eux, ne leur permet pas, moins qu'aux représentants de la plupart des autres professions, d'imposer leur propre manière d'être concrète à des jeunes confiants et sans défense, ni même de faire une propagande directe. Un éducateur doit plutôt aider sa pupille à trouver sa manière concrète personnelle à l'aide de laquelle il pourra incarner à sa façon unique les valeurs abstraites, qui seules peuvent et doivent être propagées par le maître. Celui-ci doit donc, d'abord, cultiver le sens des choses, l'intuition des valeurs fondamentales, et, ensuite, donner de l'exercice avec des outils qui rendront aptes à faire la vie d'une manière inédite. Les jeunes acquerront ainsi les qualités de base universelles et auront le sens de l'essence de la culture fondée sur le respect de leur originalité propre au même titre que de celle des autres. Ils auront alors une conscience aiguë de leur valeur personnelle, de la nécessité de faire toujours des choix dans les situations concrètes et de porter des jugements de valeur;

ils se souviendront pourtant toujours, que toutes ces options déterminées concrètement ne sont valables que de leur point de vue subjectif relatif. S'ils ont le droit et même le devoir de travailler de toutes leurs forces à la réalisation optima de leur être à eux, ils devront néanmoins veiller à ce que cela se fasse uniquement par une lutte loyale et fraternelle.

Une attitude si désintéressée présuppose que le maître ait une très grande indépendance matérielle et spirituelle, afin qu'il ne puisse être contraint d'être — comme jadis et, hélas! trop souvent encore aujourd'hui — au service de quelque cause concrète et relative. Et sa maturité et son équilibre personnels doivent être assez grands pour qu'il puisse outrepasser constamment à nouveau son être subjectif donné et ne viser exclusivement, dans sa tâche professionnelle, que le culte des valeurs générales objectives, comme l'ardeur au travail, la persévérance, le sens de la tâche bien faite. Il veillera à ce que les jeunes acceptent leur être concret et prennent conscience de leurs aptitudes, des possibilités qui s'offrent à eux et de l'usage original permettant de valoriser cet être quel qu'il soit. De cette manière leur confiance en eux-mêmes sera appropriée et ils auront une idée du bonheur réel qu'ils pourront trouver au contact et en compétition franche et loyale avec les autres. Le jeune ne sera alors jamais seulement un moyen pour assurer la grandeur de son maître dans un domaine concrètement déterminée. Et il n'y aura plus trace de paternalisme condescendant et encore moins de féodalisme, autoritarisme ou totalitarisme détruisant, ou dévaluant au moins, la personnalité des autres pour les incorporer dans une pyramide, dont quelque être concret «supérieur» serait le sommet. On aura le sens du travail d'équipe dont tous les membres sont partenaires et considérés en principe comme équivalents et respectés pour autant qu'ils assumeront leurs tâches respectives en conformité avec les possibilités. Ce sera le seul critère de valeur général, et le formalisme exclusiviste superficiel et sclérosé sera l'ennemi numéro 1.

On n'enseignera par conséquent non plus des notions considérées comme définitives, mais comme des résultats provisoires de la recherche, dont on communiquera la méthode et l'esprit de rigueur scientifique.

On me taxera d'utopiste naïf. A raison, si j'oubliais un instant que tout cela n'est qu'un idéal. Mais il en faut et qui tienne compte des exigences de tous les jeunes. Si l'on peut comparer le rôle du maître à celui d'un entraîneur sportif, il y a la différence essentielle, hélas trop souvent oubliée, qu'on lui confie indifféremment tous les jeunes d'un certain âge. Ils devraient tous s'épanouir au maximum pendant le temps qu'ils sont entre ses mains. Il ne peut donc être question d'un but concret identique à atteindre par tous, d'un programme toujours identique pour tous et surtout pas d'une seule méthode à

généraliser, en proclamant qu'elle réussit avec les «meilleurs» et en laissant les autres pour compte, parce que bons à rien ou en tout cas beaucoup inférieurs.

On devrait donc ou bien donner à l'enseignant le choix de ses élèves, ce qui revient à dire qu'on ne devrait lui confier que ceux qui correspondent le mieux à sa manière concrète, p. ex. son tempérament etc. Ou bien, parce que cela n'est que rarement possible, il faut qu'il fasse l'apprentissage de la pluralité des intelligences et de l'équivalence de principe des différentes professions et manières d'être en général. Mais comment serait-ce possible, si l'esprit totalitaire d'un certain formalisme rationaliste et verbaliste domine dans la société et notamment à l'examen d'admission et pendant toute la formation du maître. Cela nous montre bien dans quelle mesure l'enseignement reflète les principes prévalant dans la société même, et que tous les changements qui n'avouent pas ces bases ne resteront que replâtrages superficiels et créeront du désordre.

La condition préalable à toute orientation réelle est donc une gamme de programmes ou plutôt de méthodes développant les diverses aptitudes fondamentales. Et il faudra des recherches désintéressées, tenant compte à la fois aussi bien des différentes manières d'être des jeunes que des qualités requises pour l'exercice des professions finales, si l'on veut établir des programmes différenciés objectivement valables et trouver les méthodes appropriées. On abandonnera alors l'empirisme égocentriste et subjectiviste et la centralisation outrée qui font juger les autres exclusivement d'après soi-même. Mais il faudra avant tout abandonner le totalitarisme formaliste et hiérarchiste au profit d'un pluralisme fraternel et ne pas étouffer toutes les différenciations au nom d'un ordre concrètement rigide, égocentrique et simpliste et donc contraire à l'esprit même de la Création qui est diversité concrète par son essence. On combattrà cette arrogance et suffisance intolérante, offensant l'humilité fraternelle et chrétienne pour se considérer comme un frère et partenaire parmi d'autres et non comme un dieu intraitable, brisant celui qui ne se soumet pas à sa subjectivité, instituée indûment en unique réalité valable.

Si un esprit totalitaire dans son essence anime l'éducation et l'enseignement, il crée des inadaptations, parce qu'il exerce une force oppressive qui détruit l'originalité du jeune au lieu de la servir. Une telle attitude rappelle les régimes politiques autocratiques, totalitaires et fascistes avec toutes leurs entorses et entraves faites à l'homme au nom de quelque cause et qu'on prétend souvent combattre avec la dernière rigueur. Nous ne nions nullement la nécessité d'un dépassement de soi, mais il faut être en garde contre le machiavélisme des ambitieux de tout genre, qui exigent qu'on serve uniquement une cause au détriment de sa propre personnalité; ces prétentieux qui se

croient des êtres supérieurs bien malins profitent trop facilement du dévouement des «candides» pour se mettre eux-mêmes en valeur et se soumettre les autres d'une façon subtile et durable. C'est là une chose des plus répréhensibles qui doit être qualifiée de viol, viol spirituel basé sur le racisme le plus abject, celui de l'esprit.

Seul un fraternalisme honnête, mais critique et dynamique permettra une orientation efficace. L'hierarchisme incite, en effet, tout le monde à choisir, tant qu'il est possible, la profession la plus valorisée et donc le genre d'enseignement qui mène le plus «haut». A moins de rendre l'orientation obligatoire — ce qui est inconcevable, si nous voulons sauver la liberté réelle — les parents ne suivront guère les conseils du service d'orientation; ils préféreront essayer coûte que coûte la «meilleure» voie et ne céderont qu'à la nécessité, tant que changement de genre d'enseignement signifie déchéance.

L'enseignement conçu dans cet esprit de respect réciproque présente aux jeunes toute une série de branches et de méthodes en soulignant l'équivalence de principe par le fait qu'ils sont dans la mesure du possible dans les mêmes bâtiments scolaires construits dans les différentes régions de la ville. Les élèves suivront autant que possible les mêmes cours. L'intelligence verbale n'aura pas plus de droits que son «antipode» manuel; les deux catégories dispenseront une formation approfondie. Il va sans dire qu'elle ne prépareront pas essentiellement aux mêmes professions à partir d'un moment donné, mais l'équivalence de principe permettra pourtant toujours des changements de voie à l'intérieur des mêmes ordres, à condition, naturellement, que le savoir concret soit rattrapé. Cela existe actuellement en France p. ex. et donne la possibilité d'une réorientation à l'extrême minorité des cas qui resteront mal orientés après le fonctionnement de l'orientation à tous les échelons.

Cette équivalence fondamentale justifie la différenciation générale de l'enseignement dès le début avec des options pour des branches et des programmes plus conformes aux aptitudes de base respectives. Personne ne sera plus lésé, comme il a été expliqué plus haut, parce qu'on ne confondra plus l'idée abstraite de l'homme qui seule est universellement valable, avec n'importe quelle façon déterminée d'incarner cette idée nécessairement toujours subjective et contingente, relative à des situations toujours différentes et donc uniques. Cette confusion est signe d'une attitude raciste et déterministe et mène infailliblement à un totalitarisme rigoureux comme l'a montré l'exemple le plus célèbre, sans doute, l'Etat «idéal» de Platon.

Cette abstention de parti-pris concret fonde la neutralité de l'enseignement sans qu'on glisse pour autant dans le chaos; cette reconnaissance et ce culte des valeurs objectives et générales et universelles, ce confinement dans le domaine de l'abstrait ou de l'objectif concilieront seuls le droit à la liberté «d'expression» personnelle au

sens large et la nécessité de guider et de former les jeunes. On évitera ainsi les querelles sectaires et sociales; on laissera la compétition ouverte (et plus tard les carrières?!) en ne prenant parti pour aucune voie concrète, mais en proclamant la nécessité d'un engagement personnel dans une voie donnée, tendant à incarner à sa manière subjective les valeurs objectives.

Le subjectif et particulier seront du domaine privé. Les parents et le milieu familial et social auront déjà joué un très grand rôle, et des associations strictement privées devront continuer cette éducation vers une détermination concrète résultant d'un choix précis. La paix et l'adhésion à l'Etat dépendront de cette distinction et de la séparation poussée entre ces domaines de l'objectif abstrait et du subjectif concret. Les nombreuses expériences totalitaires devraient nous rendre plus critiques, mais nous faire comprendre enfin aussi la racine de ce mal.

Qu'il me soit permis de préciser ici que même les parents pèchent trop souvent par un subjectivisme excessif dans leur rôle éducatif. Ce qui vaut pour les instances publiques, vaut pour l'essentiel également pour les parents, bien qu'ils aient le droit et même le devoir d'imposer beaucoup d'options à leurs enfants. Ils devraient pourtant avoir également un sens très aigu pour le fonds universel et objectif de leurs injonctions et le séparer nettement de ce qui appartient à leurs incarnation, choix et préférence personnels, contingents et donc arbitraires. Ils devraient distinguer entre les valeurs elles-mêmes et la façon déterminée dont on leur apprenait à les incarner pendant leur jeunesse. Ils ne remâcheront pas sans cesse le redoutable «Nous, de notre temps», mais ils aideront les jeunes à mieux comprendre le leur en leur indiquant surtout les possibilités vers leur bien et non seulement les dangers de mal qui les préoccupent eux-mêmes. Seule cette conscience nette des valeurs abstraites pourra leur donner la force de ne pas abandonner, désarmés, toute attitude positivement contraignante, comme le font malheureusement beaucoup trop de parents de nos jours.

Ces considérations valent avant tout, comme je l'ai déjà dit, pour le primaire. Mais même le secondaire présente aussi ce défaut plus qu'on ne le pense généralement. Il est vrai qu'il est déjà en soi une spécialisation en vue des carrières dites intellectuelles. Il y a quand même une valorisation outrée de certaines branches et méthodes, ce qui cause préjudice aux jeunes issus de milieux sociaux à la pensée plus moderne ou plus concrète, assez fermée à la vue aristocratiste et guerrière du monde antique, basée sur le départage fondamental des êtres humains en plus-hommes et sur-hommes d'un côté et sous-hommes et esclaves de l'autre. (Il est curieux qu'on aime généralement présenter la cité d'Athènes comme modèle de la démocratie,

tout en sachant que la grande majorité de ses habitants n'avaient pas de droits, n'étaient pas considérés comme hommes véritables). On peut concevoir des études au lycée moderne et même technique, qui donneraient une formation générale vraiment équivalente, pour l'essence c.-à-d. les qualités de base, à celle du lycée classique. Alors, il ne sera plus qu'une question de préférence personnelle et non de plus-value objective. Tant qu'il n'y a pas cette équivalence de principe des diplômes, une orientation garde toujours un relent de brimade.

Comme il ressort déjà de ce que je viens de dire, une orientation scolaire systématique présuppose une certaine confiance en la psychologie et ses méthodes. Ce sera d'autant plus aisé qu'il n'y aura plus de déchéance sociale au sens traditionnel et rien d'irréparable; en plus, le conseil final n'émanera jamais d'un seul, mais de toute une équipe de collaborateurs:

Le psychologue scolaire constatera un niveau d'intelligence assez indépendamment des résultats scolaires, qui peuvent bien résulter de situations passablement incongrues — ce qui devient évident après toutes les observations qui précèdent. Il prendra connaissance en même temps des qualités générales du jeune et il pourra y trouver une explication pour l'échec scolaire malgré l'intelligence théoriquement suffisante. Des tests de projection et des interviews révéleront éventuellement de stroubles affectifs ou des défauts d'ordre pédagogique empêchant un bon rendement.

Une entrevue avec les parents éclaircira les antécédents, fournira les éléments de l'anamnèse. Ce contact avec le milieu éducatif est capital, parce qu'il donne une idée de la manière de laquelle l'enfant a appris à aborder les problèmes de la vie, parmi lesquels il y a à ce stade les tâches scolaires. Et il dépendra de la volonté de collaboration des parents, qui verront mieux la situation après ces investigations et devront aider plus particulièrement l'enfant à trouver le chemin personnel.

Mais cela est déjà du domaine de la pédagogie. Il se peut que les tests soient faits par des psychologues étroitement spécialisés. Un psycho-pédagogue entreprendra alors le travail de contrôle et d'application pratique des résultats théoriques.

Il entendra ainsi les enseignants qui s'occupent de l'élève et qui pourront préciser ses attitudes à l'égard des différentes tâches scolaires ainsi que son comportement général avec ses camarades et eux-mêmes.

De cette façon on dépassera les résultats des tests qui restent toujours dans une certaine mesure des constats momentanés et doivent être interprétés à la lumière d'autres observations et investigations s'étendant au passé de l'enfant.

Dans la commission d'orientation il y aura aussi des représentants des différents genres d'enseignement — le mieux serait un seul expert avec une expérience pratique des différents ordres d'enseignement. Grâce à son avis on évitera la simple «dégringolade», ou rélégalion d'un genre jugé plus difficile vers un autre réputé moins exigeant. Je le repète, il faut une analyse d'aptitudes positives et non seulement une concession au moindre effort.

Cette orientation au lycée aura pour le moment une plus grande importance, parce qu'il n'y en a maintenant encore guère avant. Si elle est généralisée, elle devra jouer surtout avant et pendant la période de scolarité primaire. Et c'est notamment en 4e et en 6e année d'études que l'on devra faire des analyses approfondies. Plus tard, les moments importants seront la VIIe du lycée, parce qu'il y aura une option pour le latin ou l'anglais. En Ve, la décision se préparera pour les spécialisations de la IVe, selon le programme réformé. Mais il y aura, en principe, une orientation permanente, et un service médio-psychopédagogique devra suivre l'élève pendant toutes ses études pour le conseiller dans toutes les situations critiques.

Avant de finir, disons encore un mot de la difficulté presque insurmontable inhérente à un service de ce genre, qui ne veut faire de torts à personne. Une grande confusion règne un peu partout au sujet de ce qu'on appelle aptitudes. On les considère malheureusement trop souvent comme des dispositions entièrement innées qui se développeraient automatiquement jusqu'à un certain âge, généralement vers 15 ans. Et en vertu de quelque miracle il y aurait alors toutes les aptitudes exigées pour les professions à pourvoir, en nombre exactement approprié. S'il n'en est rien, il faut un certain planning et une compétition, mais aussi des programmes stimulant et développant plus spécifiquement les aptitudes nécessaires aux professions demandées. C'est ainsi qu'on a eu longtemps trop de littéraires et philosophes et pas assez de scientifiques. Et la prétendue formation générale s'est révélée être un leurre, car une reconversion s'est montrée peu efficace.

Je ne veux pas aller plus loin. Chacun suivra facilement la cascade de problèmes qui découlent de ces propos. J'espère surtout freiner quelque peu l'optimisme candide et contribuer tant soit peu à ce qu'on repense le problème dans son ensemble.

Me voilà à la fin de ces réflexions au sujet de notre enseignement. J'ai conscience d'avoir suivi ma route avec beaucoup de désinvolture; je prierais le lecteur de ne pas m'en faire grief, tout comme du caractère provisoire de bien de formulations. C'est que tout ceci ne veut être qu'une esquisse des problèmes qui me sont venus à l'esprit pendant un travail pratique en tant qu'enseignant et conseiller psycho-

pédagogique. Et l'abondance de la besogne me servira d'excuse à l'insuffisance de la forme; j'espère seulement que mes efforts d'être précis en dépit de la forme auront porté leurs fruits et que j'aurai contribué à mieux situer le débat si important pour l'avenir des jeunes et donc celui de tout le pays.

Il ne faudra surtout pas voir dans ces lignes une polémique personnelle contre des enseignants pris individuellement. Etant moi-même enseignant et éducateur, rien n'est plus éloigné de ma pensée que la dévaluation des mérites sans prix de l'immense majorité des collègues de tous les genres d'enseignement. Il a été dit clairement, d'ailleurs, qu'une attitude égocentriste et totalitaire est malheureusement beaucoup trop répandue dans toute la société.

Ayant combattu, d'un autre côté, un extrême, je redoute de donner à beaucoup l'impression d'être moi-même bien extrémiste, de sacrifier à une égalitarisme facile et romanesque. On se rappellera pourtant que l'attitude idéale prônée plus haut est essentiellement dynamique, c.-à-d. exige une disponibilité et une ouverture d'esprit permanentes, un effort continu pour ne jamais être exclusiviste et tomber dans un extrême. Si je ne veux donc pas d'un hiérarchisme sclérosé et définitif, il ne peut pas plus être question d'un laisser-aller facile de quelque pays de cocagne; tout radicalisme est égoïste, le juste milieu fraternel tient compte d'un pôle et de l'autre.

Mon but n'est ainsi pas de semer la discorde et la haine, mais d'ébranler l'arrogance et la suffisance égocentriques là où elles se trouvent et de soutenir la recherche désintéressée, l'équilibre instable et cette vigilance dynamique et permanente qui seuls tiennent compte des lois générales de la réalité et de l'unicité de tous les êtres. La conscience de la dualité du but éducatif — l'épanouissement de l'être concret d'un chacun et la transmission du sens des valeurs objectives abstraites — devra créer l'atmosphère de réelle tolérance et de respect réciproque, indispensable à l'exercice fructueux de notre tâche tout comme à l'ordre et la paix dans la Cité et dans le monde.

Eugène LINSTER

Morale oblige

LE PROJET de réforme de l'Enseignement Secondaire prévoit l'enseignement d'une morale dont un des buts essentiels est de donner aux jeunes les moyens de s'adapter, avec une conscience éveillée, à leur milieu et leur siècle.

Cette morale avertira, entre autres, contre ce que secrètent d'inhumain l'Etat bureaucraté, qui soumet des masses d'hommes à un ordre de plus en plus automatisé, et un progrès scientifique et technique dont, depuis des années, nous avons cessé de souligner l'affreuse menace, par fatigue, dépit ou fatalisme.

Cette morale est normative et critique. Normative, parce qu'elle montre des états de santé, de stabilité, de bonheur (tant en ce qui concerne l'individu que la société), critique, parce qu'elle ouvre les yeux sur les états de maladie, de déséquilibre, de misère, d'injustice. Elle fournira aux jeunes les moyens de connaître le fonctionnement de la société dont ils font partie. Visant le progrès par l'amélioration constante, elle crée l'état de conscience qui veut cette amélioration, qui est surtout une plus grande humanisation des rapports entre citoyens. De cette façon, elle disposera à la critique à l'égard de la société.

La nouvelle morale rendra l'enseignement un peu plus honnête qu'il n'a été dans le passé, car elle donne à connaître une foule de faits et met le doigt sur des défauts sociaux et politiques.

Il faut souhaiter qu'elle contribue à aiguïser l'esprit critique, à révéler aux jeunes la valeur et la nécessité de cet esprit.

Espérons que cet esprit nouveau exige de la société qui fait enseigner la nouvelle morale, qu'elle commence par s'y conformer. Il y a là une belle occasion à ne pas rater pour forcer cette société à révéler ses intentions. Si, par l'intermédiaire des enseignants, elle dit aux jeunes qu'il importe de faire de tout homme un être éclairé, éduqué au mieux, sain d'esprit et de corps, il faut que les jeunes aient le courage d'exiger de la société qu'elle tienne parole. En commençant, p. ex., par créer des écoles qui permettent cette éducation. Construire des écoles vaut autant et mieux que faire une réforme. « Le lieu, la mise en scène de la pédagogie sont déjà des moyens pédagogiques », dit Georges Gusdorf, qui s'est posé, dans un ouvrage à lire, la question : « Pourquoi des Professeurs ? ».

Pour ne donner qu'un exemple, celui du Lycée de Garçons de Limpertsberg, il ne faudra plus, selon la nouvelle morale, qui veut, répétons-le, la santé morale et physique des hommes, que des jeunes passent des heures avec leur professeur dans une salle de classe où ils soient, en permanence, dérangés par le bruit de la circulation de façon non seulement à empêcher ce qui mérite le nom de leçon, mais de façon à nuire gravement à leur santé.

Autre question : Une école n'a-t-elle pas besoin de piscine, de terrains de jeu, de sport ? Qu'un ministre, enfin, se pose cette question. Qu'il fasse abattre les ailes de bâtiment que des prédécesseurs ingénus mais peu ingénieux ont fait construire en bordure de routes bruyantes et puantes. Le professeur Gusdorf est d'avis qu'en France « Les grands établissements sont (...) agglomérés dans les villes, alors qu'ils devraient se situer, délivrés de tout esprit concentrationnaire, au plein air des campagnes. On doit observer, au bout du compte, que le système français dans son ensemble est conçu par des adultes et pour des adultes, en fonction de normes correspondant à des préoccupations d'adultes quelque peu raccornis, sans contact avec la réalité humaine et l'âge mental des usagers de l'enseignement. »

A Luxembourg, on est loin d'être délivré de cet esprit « concentrationnaire ». On concentre de plus en plus. Sur la montagne Saint-Lambert, au Lycée de Jeunes Filles, au Lycée de Garçons, à l'Institut Technique, à l'Ecole Moyenne, à l'Ecole Professionnelle, on a concentré des milliers d'élèves, construisant ou agrandissant des bâtiments en poursuivant une lutte constante contre les arbres et le gazon, contre l'espace, contre l'air frais, contre le calme, en excluant toute possibilité de créer des terrains sportifs, des parcs, des lieux de repos, de délasserement, de récréation. On multiplie les baraquements, on laisse subsister les pires horreurs, offenses pour l'œil, pour le ciel bleu. Tout cela est à changer. Il faudra que la réalité se conforme à la nouvelle morale.

La guerre, ailleurs, détruit tant de choses belles. La paix, chez nous, ne pourrait-elle arriver à abattre les choses laides ?

Espérons que les hommes que formera la morale nouvelle seront disposés à se faire un nouveau milieu de vie, s'opposeront à la laideur, à l'ineptie.

Nic. KLECKER

PLAIDOYER POUR UN COURS DE CIVISME :

Comment connaître la Société ?

LE CITOYEN, qu'il soit ouvrier, paysan, commerçant ou intellectuel, a le sentiment de subir l'organisation de la société plutôt que de la dominer. Il ne survole plus le pouvoir politique, tentaculaire et omniprésent, et pourtant si simple dans les formes juridiques. Le pouvoir économique, que le citoyen de l'Etat démocratique n'a encore jamais contrôlé à vrai dire, lui échappe de plus en plus, en se concentrant et en augmentant. Et pourtant l'activité économique a-t-elle jamais été aussi largement estimée que de nos jours ? Elle prime toutes les autres ; elle est le critère principal, adopté par la plus grande partie de l'opinion publique, pour juger un homme. Celui-ci, pris dans cet engrenage, lui consacre le plus pur de ses forces. Enfin l'organisation de la prévoyance sociale elle-même, destinée au bien-être du plus grand nombre, décourage la connaissance par sa complexité enchevêtrée et tombe peu à peu aux mains des techniciens.

L'école doit permettre aux élèves d'échapper à cet envahissement ; elle doit les libérer, en les aidant à comprendre et à juger. Il ne faut certes pas leur apprendre le mépris, entreprise dérisoire d'ailleurs ; au contraire, il faut montrer aux futurs citoyens comment ne pas se laisser prendre dans l'engrenage, comment ne pas s'aliéner dans la poursuite d'un « bonheur » proposé par autrui, comment dépasser cet engrenage avec son hypothétique « bonheur » par la connaissance et le jugement personnel.

On voudra bien remarquer que nous ne reprochons pas à l'école de ne pas s'être ouverte à la réalité d'aujourd'hui. Ni les professeurs d'histoire ou de géographie, ni les professeurs de littérature ou d'arts, ni les professeurs de mathématiques ou de physique ne l'ont ignorée. Beaucoup de gens intelligents ont cependant adressé ce reproche à notre enseignement : l'économiste aurait aimé que les élèves fussent initiés aux vertus de Keynes ou aux finesses du taux de l'escompte ; le sociologue verrait volontiers que la dynamique des groupes ou la théorie du leadership fussent largement connues ; le cadre désirerait que les bacheliers hautement qualifiés débouchent en masse dans l'économie privée ; l'homme politique souhaiterait

que les jeunes veuillent bien comprendre ses difficultés, celles de l'Etat moderne, et avoir de l'intérêt pour son travail ; le démocrate convaincu voudrait que les élèves fussent fortifiés dans la haine de la dictature, encouragés à la participation politique, et que la « dépolitisation » fût enrayée. Ainsi chacun, en reprochant à l'école de ne pas s'ouvrir à la réalité, n'entend qu'une seule réalité, la sienne. La belle leçon de civisme !

Mais l'information dont les professeurs veulent bien saupoudrer leurs élèves au hasard de leurs préférences personnelles ni l'information économique ou sociologique à l'état brut ne constituent une véritable « instruction civique ». On nous dira que par ailleurs les tentatives d'instruction civique ne manquent pas. Signalons à titre d'exemple le semestre de droit en première, l'instruction civique dans les écoles professionnelles, le même cours à partir de la troisième des écoles moyennes. Ces tentatives ont toutes des traits communs : le nombre de leçons mises à la disposition du cours civique est réduit au strict minimum ; aucun membre de l'enseignement qui donne de tels cours ne s'est spécialisé pour cette tâche ; enfin, une constatation nous paraît essentielle : cette instruction civique est dans tous les cas formaliste du moins théoriquement, elle ne dépasse jamais les textes de loi. L'information que le futur citoyen en retire lui sera utile dans sa vie professionnelle ou civique parce qu'il pourra l'utiliser pratiquement ; mais elle n'étendra pas sa culture dans ce domaine, en l'incitant à penser la société et à être libre en face d'elle au lieu de la subir.

Il existe encore bien d'autres conceptions de l'instruction civique. Les unes entendent faire de l'école elle-même une petite société expérimentale où les comportements sociaux des élèves pourraient être façonnés en vue de leur participation active et honnête à la société démocratique. Les écoles privées anglaises ont obtenu une certaine réussite à cet égard, mais les tentatives de transposer cette expérience à d'autres pays ont plus ou moins échoué. La raison essentielle de la réussite anglaise en même temps que des échecs de l'étranger nous semble de nature sociale : le système est appliqué dans des écoles dont la population scolaire provient en grande majorité de la même classe moyenne et supérieure dont les comportements sociaux sont assez homogènes ; ceux-ci s'imposent donc avec assez de force à tous les élèves de l'école, ce qui n'est pas le cas pour les écoles publiques continentales ou même anglaises dont la population est d'origine sociale diverse. S'il ne faut certes pas refuser de rendre l'école plus « démocratique » en admettant une certaine cogestion des élèves, cette « éducation civique » est trop aléatoire pour mériter son nom.

Les autres prétendent qu'il est possible de dégager les comportements du futur citoyen de l'étude d'autres branches, par exemple de

la littérature. Il est sans doute vrai que certains textes littéraires pourraient montrer de façon excellente la naissance du monde contemporain, les forces qui le font et défont, des hommes au comportement exemplaire ; ou qu'en dehors de notre époque la littérature a connu des individus dont la grandeur fut justement leur liberté face à toutes les oppressions et à toutes les idées reçues. Il est encore possible de toucher du doigt certains problèmes sociaux ou certains faits de civilisation par le biais de la littérature (1). Mais outre que le professeur de littérature ne pourra qu'effleurer ces problèmes et ne dépassera pas les idées générales, il ne suffit plus aujourd'hui, pour être juge de notre société, de s'en tenir aux généralités nobles et même nécessaires. Des sciences nouvelles sont nées. L'école ne pourra pas les négliger très longtemps.

Mais par quoi allons-nous remplacer ce formalisme si rassurant pour les professeurs épris d'objectivité et ces nobles idées générales ? Pour définir de façon suffisamment claire notre conception du « cours de civisme » (2), nous devons entrer dans les détails.

Ce faisant, nous n'avons pas la prétention d'élaborer un programme et des méthodes ; ce ne seront que des exemples pour mieux illustrer notre conception.

Le cours de civisme doit fournir aux élèves un ensemble de connaissances sur la société actuelle lié à une méthode de penser. En décrivant d'abord le programme, nous nous bornerons à énumérer les matières qui pourraient le composer ; il faut cependant garder à l'esprit que ce programme exigera des méthodes particulières en vue de préparer les élèves à penser et à juger les matières en question.

LE PROGRAMME

Le cours de civisme, devant décrire la société d'aujourd'hui, est tributaire d'un certain nombre de sciences assez récentes, comme les sciences économiques et politiques, parfois aussi de l'histoire et du droit. Mais l'histoire par exemple n'interviendra que pour autant qu'elle pourra contribuer à expliquer un phénomène actuel ; cette relation devra être extrêmement précise, par exemple lorsqu'il s'agit de décrire les structures économiques et sociales des pays sous-développés, il faut revenir à l'époque coloniale pour en trouver l'explication. Mais de façon générale l'histoire ne sera d'aucun

(1) Rappelons à ce propos les excellents « Textes choisis » par A. Rougerie (Dunod, Paris) en usage dans l'École Technique et centrés sur l'observation sociale et les problèmes de la civilisation contemporaine.

(2) Le terme, qui apparaît dans une étude du Conseil de l'Europe sur l'exemple suédois, nous semble plus adéquat que celui « d'éducation » civique ; nous n'employons pas le terme d'instruction civique pour éviter toute équivoque par rapport à la pratique actuelle.

secours puisque la société devra être décrite dans son fonctionnement actuel.

En commençant le cours de civisme en troisième, l'école pourrait donner une information assez étendue. Pour connaître la société d'aujourd'hui, il est indispensable d'en connaître la population. Le programme comprendra donc des éléments de démographie quantitative et qualitative.

La démographie quantitative donnera un aperçu sur la population du monde et sur celle de notre pays ; il nous semble essentiel de replacer la société nationale dans un ensemble plus vaste qui peut être, d'après les problèmes, européen ou mondial. Les problèmes ne sont peut-être pas tous étroitement liés, mais nous n'en prenons conscience que par la comparaison de nos problèmes nationaux avec ceux de l'Europe et du monde. Ainsi, la description de la population du Luxembourg prendra tout son relief sur la toile de fond de la population mondiale ; il faudra montrer le surpeuplement de certaines régions et de façon générale les différences de peuplement des régions du monde. Quand nous comparerons nos taux de natalité et de mortalité — pour ne prendre que ces taux fort élémentaires il est vrai — avec ceux d'Asie, par exemple, ou avec ceux d'autres régions de l'Europe, les particularités de notre situation démographique ressortiront d'autant mieux. Il faudra aussi entrer dans les détails des variations régionales de la population, de la structure étudiée d'après l'âge, la nationalité, l'état civil et la profession.

La démographie qualitative, science inexistante dans notre pays, mais qui a donné lieu à de fort intéressantes études en France, établit les relations entre l'état social et l'état intellectuel des individus ; elle servira à expliquer la question, essentielle de nos jours, de la mobilité sociale dans les sociétés de notre type (3).

Le second élément de ce programme sera l'économie. Il ne faudra pas oublier que cette science très vaste et extrêmement précise comporte deux dimensions ; une première, que l'on pourrait qualifier d'horizontale, décrit l'état de l'activité économique à un certain moment, une deuxième, qui serait verticale, étudie les lois économiques qui régissent cette activité. Il sera utile de donner un aperçu de l'activité économique en troisième et d'étudier les lois économiques en deuxième.

En décrivant l'activité économique, on aura soin de faire précéder la description des données luxembourgeoises de celle des données européennes et mondiales. Les relations économiques tendent à être de plus en plus étroites, que ce soit sur le plan européen ou sur

(3) Est-il nécessaire de relever qu'il ne suffira pas de parler un peu de tout, mais qu'il sera plus utile d'étudier sérieusement un nombre restreint de problèmes ?

le plan mondial. En ce qui concerne les données économiques du monde, il sera important d'en faire ressortir la dualité, source de multiples problèmes : d'un côté l'économie traditionnelle dans les pays en voie de développement, d'un autre côté l'économie moderne dans les pays avancés. Pour bien mettre en lumière cette dualité, il sera nécessaire de décrire les différences entre les structures économiques et financières, entre les niveaux d'instruction et de qualification de la main-d'œuvre, les problèmes de l'aide étrangère aux pays en voie de développement, les problèmes de la « colonisation » économique. On ne répétera jamais assez que l'étude de tous ces problèmes devra se faire dans un esprit absolument scientifique.

L'économie luxembourgeoise sera présentée dans ce même esprit scientifique ; on passera en revue, en évitant l'autosatisfaction si souvent étalée dans ces sortes de descriptions, les structures industrielles, agricoles, commerciales et financières et les efforts d'intégration dans des ensembles comme le Benelux ou la CEE. En deuxième, il faudra insister sur les principes de l'économie de marché, sur les problèmes de fixation des prix et sur l'analyse de l'économie d'après les différentes catégories de l'emploi de la production nationale, c'est-à-dire la consommation, l'investissement et les importations et exportations. Dans cette même année, il faudra passer des faits économiques aux efforts entrepris par les gouvernements, et plus particulièrement par le gouvernement luxembourgeois, pour diriger l'économie ; on montrera les différentes sortes de politiques économiques telles qu'elles sont pratiquées de par le monde et on replacera dans cet ensemble la politique économique de notre pays. On n'oubliera pas non plus de donner un premier aperçu des motivations qui ont inspiré cette politique économique.

Ce n'est qu'en première qu'on pourra passer à la partie la plus neuve de ce programme. Si on ne peut pas oublier complètement le droit public, c'est-à-dire le cadre dans lequel se déroule la vie politique d'une société, il faudra mettre l'accent avant tout sur la réalité. Ainsi, on ne dira plus qu'un projet de loi doit parcourir un certain chemin pour devenir loi, mais on montrera de préférence ce chemin en poursuivant la carrière réelle d'un projet de loi important.

Expliquons-nous. Dans un cours formaliste, les élèves apprennent qu'un projet de loi, élaboré par le Gouvernement, est avisé par le Conseil d'Etat, discuté par la Chambre, adopté ou rejeté par elle. Dans le cours tel que nous le concevons on étudiera la carrière d'un projet de loi précis, par exemple la réforme de l'impôt sur le revenu. On verra alors que ce projet est né en 1955-1956, qu'il a été l'objet d'études techniques nombreuses, qu'il a été mis en veilleuse jusqu'en 1965, qu'il a été amendé d'abord en dehors des structures

parlementaires existantes, sous la pression de groupes d'intérêt, que la majorité parlementaire a créé des organes nouveaux afin de présenter à la Chambre un projet de loi acceptable aux deux partis de la majorité. On voit que de cette façon c'est le processus de l'élaboration des décisions politiques — ce que les Américains appellent « decision-making » — qui est étudié ; dans ce processus les formes juridiques s'adaptent à la réalité, et c'est cet ensemble qu'il faut arriver à montrer.

Il est évident que l'étude de la société politique doit comporter celle des partis et de tous les groupes importants de la vie politique, que ce soient des syndicats ou des groupes corporatifs ; on montrera la composition politique du Parlement, les élections nationales et communales, le travail des corps de l'Etat.

Dans cette étude, on ne pourra pas passer sous silence un problème primordial de nos jours, qui est l'utilisation des mass-media, la propagande et l'information, et de façon générale la formation de l'opinion publique sous l'influence non seulement de ces mass-media mais aussi de groupes puissants.

On étudiera ensuite les problèmes de prévoyance sociale telle qu'elle est pratiquée chez nous, là encore en collant étroitement à la réalité, par exemple en montrant les différentes conceptions des patrons et des salariés à propos de revendications de salaire ou du principe de la cogestion.

Enfin il ne sera pas possible de ne pas entrer dans les détails de nos relations internationales en particulier et de celles des grandes puissances en général.

LES METHODES

Nous n'ignorons pas qu'il sera difficile d'appliquer ce programme. D'abord parce qu'il n'est pas possible de consigner la réalité changeante dans un manuel. Ensuite parce que nous manquons dans beaucoup de domaines d'études de caractère scientifique sur lesquelles les enseignants pourraient se fonder pour élaborer leur cours. Voilà pourquoi la question des méthodes est particulièrement importante.

Le but à poursuivre est de mettre les élèves à même de juger les problèmes qu'ils pourront rencontrer dans leur vie de citoyen. Il est donc extrêmement important de former ce jugement par des méthodes appropriées ; en d'autres termes, l'essentiel n'est pas de donner une information aussi vaste que possible, mais de traiter l'information reçue chaque jour par le citoyen. La démarche consistera donc d'abord à présenter les faits, à les analyser ensuite, à dégager enfin

dans quelle mesure les solutions auront été adaptées aux problèmes. Tout comme pour les autres branches de l'enseignement, il sera nécessaire d'adopter des méthodes actives, et cela aux trois stades de la démarche du cours.

Les faits pourront être présentés avec l'aide des élèves ; ceux-ci pourront dépouiller des textes proposés par le professeur, soit seuls soit en groupe ; il sera facile de les initier alors à la lecture des journaux d'information et de revues. Il faudra aussi que les enseignants aient à leur disposition des documents nombreux sur les problèmes d'actualité. C'est ainsi que les lycées norvégiens par exemple reçoivent assez régulièrement des documents cartographiques avec des explications sur la situation internationale fournis par le ministère des affaires étrangères. Le matériel élaboré par notre STATEC pourrait rendre de précieux services dans un tel cours. Quelles que soient les sources, on voit l'intérêt que peut avoir cette recherche de l'information comme méthode pédagogique. Il est possible d'inciter les élèves à un travail personnel sur un aspect d'un problème ; tous auront la satisfaction d'avoir contribué à rendre l'information aussi vaste que possible. Par ailleurs les méthodes d'investigation des sciences sociales sont passionnantes ; en les essayant à une échelle réduite les élèves comprendront plus facilement l'intérêt autant que les limites d'une certaine information.

Ainsi, le sondage d'opinion est un moyen d'investigation très répandu de nos jours ; il est possible de faire l'expérience d'un sondage dans un petit groupe, à partir de l'élaboration des questions jusqu'au dépouillement et à l'utilisation des résultats. De même pour toutes les autres méthodes, quantitatives ou qualitatives, des sciences sociales.

Après avoir recueilli l'information, les élèves devront être amenés à la grouper et à l'analyser. Cette entreprise sera très souvent facile ; elle sera plus difficile quand il s'agira de problèmes plus controversés. Dans ces cas, les élèves devront être amenés à séparer soigneusement les faits des opinions ou des théories ; à distinguer les problèmes de leur solution ; à analyser enfin dans quelle mesure ces solutions sont adaptées aux problèmes.

Cela ne devra pas aboutir à un jugement de valeur. S'il est extrêmement difficile d'être objectif dans la présentation de l'actualité et plus encore dans l'analyse des solutions proposées pour résoudre des problèmes d'aujourd'hui, cette objectivité doit cependant être recherchée ; ainsi, en parlant de la politique économique dans notre pays, il est possible de présenter les données de base, d'énumérer les solutions proposées et d'analyser dans quelle mesure ces solutions pourront résoudre les problèmes ; on s'arrêtera là et on ne fera pas entrer dans ce domaine des considérations qui n'ont rien à voir avec le sujet.

Outre la complexité changeante du programme et la nouveauté des méthodes, d'autres problèmes se posent : où prendre les leçons pour ce nouveau cours, et qui va l'enseigner ?

Le premier problème n'est pas aussi difficile à résoudre qu'il y paraît peut-être à première vue. Le projet de réforme de l'enseignement secondaire énumère, parmi les matières du classique et du moderne, l'économie politique et l'instruction civique. S'il est évident que les sciences économiques et sociales prendront une large place dans les horaires de la nouvelle section économique, il ne semble pas en être de même dans les autres sections. D'abord il ne faut pas espérer qu'une instruction civique pourra être prévue dès les petites classes du secondaire, notre situation linguistique grevant trop lourdement les programmes du cycle inférieur. Mais on pourrait raisonnablement exiger que l'économie politique et l'instruction civique prévues par le projet débutent déjà en troisième. Le nombre de leçons hebdomadaires qui nous semble indispensable pour donner une formation « civique » sérieuse se situe autour de deux ou trois. Puisque ce cours, d'après notre conception, comporte des éléments d'économie politique, de géographie, parfois d'histoire et surtout de sciences sociales, il serait logique de ne pas séparer l'économie de l'instruction civique ni de la géographie ni de l'histoire en ce qui concerne la partie contemporaine du programme. Ces vues paraîtront passablement utopiques à beaucoup de nos collègues ; rappelons à ce propos que la commission d'experts instituée en septembre 1963 a attribué 0,5 leçon au droit (4) et 0,5 leçon à l'économie politique en première uniquement, l'histoire se maintenant dans toutes les sections à 2, ou même passant à 3 leçons en première dans trois des 8 sections prévues. Ces concessions au goût du jour suffisent tout juste pour donner la bonne conscience d'avoir fait quelque chose.

Le problème des enseignants ne sera pas plus difficile à résoudre (5). Ceux-ci devront avoir une formation dans les sciences sociales. Il sera donc nécessaire d'encourager quelques enseignants à se spécialiser dans cette branche. D'autre part, certains professeurs d'histoire pourront aussi se spécialiser à cet effet, et n'oublions pas que les professeurs de géographie enseignent déjà à l'heure actuelle et dans une très large mesure certaines des matières devant faire partie du cours de civisme ; citons par exemple en quatrième la

(4) Les professeurs ont gardé le terme « droit » alors que le projet de loi prévoit « l'instruction civique ».

(5) En Suède qui a introduit en 1966 un cours de civisme dont nous nous sommes parfois inspiré, les professeurs d'histoire et de géographie ont été encouragés à se former eux-mêmes ; leur tâche hebdomadaire a été réduite d'une ou deux leçons, et l'Etat a mis à leur disposition les ouvrages nécessaires à cette formation.

description des données économiques des différents continents, et en troisième les éléments de géographie humaine et économique.

L'ECOLE DOIT-ELLE DEFENDRE LA DEMOCRATIE, L'EUROPE UNIE, LE MONDE LIBRE ?

En décrivant le cours de civisme de façon détaillée, nous avons voulu montrer clairement que la préoccupation de l'école doit être de libérer l'individu en le rendant apte à juger le monde qui l'entoure et qui souvent essaie de le violer jusque dans son être le plus intime voire subconscient. Libre à lui, après avoir exercé son jugement, de choisir ; c'est son affaire. Nous croyons cependant qu'un citoyen qui choisit après avoir jugé ne choisira pas la dictature, qu'elle soit de droite ou de gauche. La démocratie, sans être défendue à l'école, doit s'imposer d'elle-même au citoyen qui sait juger. De même les notions de liberté ou d'unification européenne. Ou bien, si ces notions ne s'imposent pas d'elles-mêmes à ce citoyen, seraient-elles donc imparfaites ? En tout cas, l'école publique, libre de toutes les emprises, ne doit pas prendre parti pour une cause, si noble qu'elle paraisse. Elle peut la présenter, aider les élèves à l'analyser, leur montrer comment juger ; mais de jugement de valeur, point !

Ben FAYOT

L'Enseignement des jeunes filles

Quelques réflexions...

DANS UN rapport basé sur des enquêtes faites de 1956 à 1965, consacré à la « Situation actuelle des Femmes Diplômées des Universités », Madame Germaine Cyfer-Diderich, auteur de cette étude qui a paru à Londres, aux Editions de la Fédération Internationale des Femmes Diplômées des Universités, avant d'aborder son sujet proprement dit — les études supérieures —, examine dans quelques chapitres préliminaires la question de la formation secondaire, technique et professionnelle, et elle relève le fait que même si les jeunes filles et leurs parents ont accès à une information abondante d'orientation professionnelle, ils rencontrent très souvent encore, dans nos régions tout aussi bien qu'en Afrique ou en Asie, un obstacle redoutable dans une opinion publique hostile à l'instruction de la femme.

Voici ce qu'écrivait Madame Cyfer au sujet de cette difficulté:

- La jeune fille et ses parents, après avoir reçu les conseils d'orientateurs compétents et dénués de préjugés, se heurtent trop souvent, dès qu'ils les ont quittés, à un mur d'attitudes traditionnelles en contradiction absolue avec tous les sages avis qu'ils viennent de recevoir. Les apôtres du passé, les soutiens sentimentaux ou intéressés de mythes périmés sont légion dans la société qui les environne. Des journaux, des associations, des groupes sociaux tout entiers viennent détruire l'œuvre d'information et d'orientation qui avait été accomplie. -

Madame Cyfer-Diderich pense qu'une campagne de démystification doit être entreprise, pour lutter contre cette opposition, très répandue, à la formation intellectuelle de la jeune fille.

En 1968, alors que la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme fête son vingtième anniversaire, et qu'on se félicite d'avoir accepté à l'unanimité, le 7 novembre 1967, une Déclaration des Nations Unies sur l'élimination de toute discrimination à l'égard des femmes, une lutte pareille devrait être relativement facile. Or le Luxembourg, paraît-il, ne ratifie que très rarement une convention internationale et surtout il ne ratifie pas celles qui ont trait à l'amélioration de la condition de la femme (on veut en effet transformer la Déclaration du 7 novembre en convention) ; le public luxembourgeois est mal renseigné sur les activités des Nations Unies et de l'UNESCO ; jamais le

gouvernement luxembourgeois ne demande à une femme de prendre part à une réunion de l'UNESCO ou des Nations Unies ; et si les hommes politiques de chez nous promettent du bout des lèvres, au moment de commencer leur campagne électorale, de se faire les champions d'une égalité à laquelle souvent ils ne croient pas, on peut constater fréquemment que dans les familles les préjugés d'autrefois ont survécu ; les lycéennes, à seize ans, à dix-sept ans, ne connaissent plus aucune ambition morale ou intellectuelle. On leur a inculqué l'aspiration au confort bourgeois ; il leur faudra, plus tard, un appareil de télévision, une auto, un mari, un réfrigérateur et un appartement. Si elles sont douées pour les mathématiques, elles ont honte, parce que cela n'est pas convenable pour une jeune fille luxembourgeoise.

S'agit-il de choisir une profession, on leur propose les métiers d'infirmière, d'institutrice ou de professeur, parce que ce sont là des professions qu'une femme peut exercer sans trop trahir sa mission, sa vocation et ses devoirs. A la rigueur, si les parents veulent bien payer les études, la petite pourra faire son droit, à condition, de préférence, qu'elle décide de bonne heure de ne jamais plaider et d'oublier la loi et le code une fois qu'elle aura eu un diplôme de docteur qu'elle déposera dans un coin poussiéreux du grenier. L'esprit bourgeois triomphe à un tel point qu'on peut se demander si les garçons, dans les familles, se voient donner un idéal beaucoup plus élevé — on leur recommande, je pense, de gagner de l'argent, avant toute chose, de gagner de l'argent et de « faire carrière », n'importe où et n'importe comment.

Les représentantes de certaines associations féminines telles la Fédération Nationale des Femmes Luxembourgeoises et le Foyer de la Femme, reprochent parfois aux professeurs des Lycées de jeunes filles de tenir leurs élèves dans une ignorance totale de la vie politique. Certains professeurs pourtant ont pris la peine d'essayer de susciter dans les lycéennes un intérêt indispensable pour les problèmes politiques — pour constater qu'en général, les préjugés du milieu familial s'étaient ancrés déjà profondément dans l'esprit des jeunes filles et les empêchaient d'approcher les questions politiques avec lucidité.

Le directeur général de l'UNESCO, René Maheu, dans plusieurs discours et dans des conférences publiques, a insisté sur le fait que le monde, aujourd'hui, a besoin d'un nombre sans cesse croissant d'intellectuels, de techniciens, de savants ; il a exprimé très souvent le désir de voir s'accroître le nombre des femmes qui exercent des professions scientifiques et techniques. En France, le Ministère de l'Education Nationale a publié une lettre circulaire qui enjoint à tous les destinataires l'obligation de faire connaître aux jeunes filles et à leurs parents toutes les possibilités de l'enseignement technique ; la lettre circulaire contient une liste indicative de métiers accessibles

aux jeunes Françaises et qui vont de la profession d'ingénieur en électronique par le bâtiment et les travaux publics, la métallurgie, les industries chimiques, les industries textiles, l'automobile, l'ameublement, la verrerie, jusqu'à la photographie, au cinéma, aux industries et arts graphiques. La circulaire est adressée aux recteurs, aux inspecteurs principaux de l'Enseignement technique, aux inspecteurs d'académie, aux directeurs des Centres d'orientation scolaire et professionnelle ; en voici la première phrase :

« La circulaire du 10 octobre 1966 a posé nettement le principe de l'égalité d'accès des filles et des garçons aux enseignements techniques et professionnels de tous niveaux. »

Chez nous, le projet de loi portant réforme de l'enseignement, prévoit en principe également la même instruction, le même enseignement pour les filles et pour les garçons. Il prévoit, avec une extrême timidité, la création éventuelle d'un lycée mixte ; alors que, voici quelque temps, on a annoncé la construction de cet établissement comme étant une chose certaine et acquise, pour le moment, elle semble avoir reculé dans un avenir nébuleux et ténébreux. Le projet de loi s'enorgueillit aussi de ce qu'il appelle sa « souplesse » — c'est là un terme qui revient souvent dans le commentaire, et c'est ainsi qu'on dit, avec souplesse précisément, que

« certaines matières spéciales et distinctes peuvent être prévues au programme de certaines sections soit des garçons, soit des jeunes filles. »

Dans un milieu différent du nôtre, cette disposition n'aurait rien de choquant, et la souplesse n'a rien de condamnable, tout au contraire, elle peut être excellente... Mais je crains fort que la disposition en question ne serve, en fin de compte, qu'à priver les lycéennes de certains cours indispensables à toutes celles qui voudront faire des études supérieures. D'un autre côté, il est aussi à craindre qu'on ne continue à écarter les jeunes filles de certaines spécialisations parce que, une fois la réforme accomplie, elles ne seront pas assez nombreuses pour former une section de grec, une section de mathématiques, une section de sciences naturelles ; au lieu alors de permettre à ces jeunes filles de fréquenter les sections correspondantes dans une école de garçons, on cherchera peut-être de bonnes âmes pour leur exposer avec douceur que le grec, les mathématiques et la chimie sont des sciences qu'une vraie jeune fille ne veut pas connaître — tout comme elle n'a pas besoin de connaître les noms de nos ministres et ceux de nos députés, tout comme il serait inélégant de sa part de savoir qu'il y a chez nous plusieurs partis politiques. Il suffira qu'elle sache dire avec impertinence : Pourquoi Madame Frieden et Mademoiselle Lulling ne sont-elles pas restées dans leur cuisine ?

Lors du Colloque sur les Droits de l'Homme que l'Association des Françaises Diplômées des Universités a tenu à Sèvres, du 8 au

10 décembre 1967, Mademoiselle Jeanne H. Chaton, professeur agrégé d'histoire, représentante de la France à la Commission de la Condition de la Femme des Nations Unies, présidente, à l'UNESCO, de la Conférence des Organisations non gouvernementales, a fait un exposé sur les articles 26 et 27 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ; les articles 26 et 27 traitent des droits à l'éducation et à la culture. Mademoiselle Chaton a plaint le sort des maîtresses de maison et mères de famille qui éprouvent un sentiment de culpabilité toutes les fois qu'elles cessent d'épousseter les meubles pour lire ou pour méditer. Il faut délivrer la femme au foyer de cette servitude. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille négliger les travaux du ménage, mais la justice la plus élémentaire exige que le mari et les enfants contribuent à l'accomplissement de toutes les tâches, afin que la mère de famille ait elle aussi la possibilité de s'instruire ou de parfaire son instruction.

Au mois d'octobre 1966, un « Séminaire International sur la participation de la femme à la vie publique » a eu lieu à Rome ; le Luxembourg y était représenté par Madame Madeleine Frieden-Kinnen, docteur en philosophie et lettres, et par Madame Germaine Faberde Roebé, docteur en droit. Dans les conclusions du Séminaire, nous lisons ceci :

« Le Séminaire souhaite que l'instruction à tous les niveaux, l'éducation, la formation professionnelle ainsi qu'une éducation civique, sociale et familiale, soit dispensée aux garçons et aux filles sans aucune discrimination ; que les femmes utilisent tous les moyens d'information modernes pour accomplir une œuvre de démystification de l'opinion publique en s'appuyant sur des faits concrets, afin d'assurer l'insertion intégrale des femmes dans le monde moderne... »

Si vraiment les hommes politiques luxembourgeois, les auteurs du projet de réforme sont sincères, s'ils reconnaissent l'égalité des droits de la femme, ils prendront part à cette œuvre de démystification qui devrait se faire avec le concours du Ministère de l'Education Nationale. Quant aux faits concrets mentionnés dans l'alinéa précédent, j'en citerai un, pour terminer : la réussite intellectuelle et professionnelle des femmes dans un pays tel l'Union Soviétique ! (1967)

Rosemarie KIEFFER

La didactique, science majeure de l'éducation*

LA DIDACTIQUE est appelée à fournir aux différentes branches de l'enseignement les réponses à leurs problèmes pédagogiques spécifiques de même que les bases scientifiques indispensables.

Comme la discussion au sujet de la didactique se poursuit actuellement dans les milieux universitaires allemands, il semble intéressant de donner une série de détails indispensables permettant de situer la complexité des problèmes posés.

En effet, jusqu'à ce jour, les théoriciens allemands de l'Education n'ont pas encore réussi à se mettre d'accord sur la définition qu'il faut donner aux notions-clés de « Didaktik » et « Methodik ».

Alors que le concept de « Methodik » englobe tous les problèmes ayant trait aux procédés d'enseignement et d'apprentissage, aux méthodes, on continue à donner à la « Didaktik » les quatre définitions suivantes :

a) la didactique en tant que science de l'enseignement et de l'apprentissage (Wissenschaft und Lehre des Lehrens und Lernens) ;

b) la didactique en tant que théorie de tous les problèmes se rapportant à la formation et à l'éducation : les buts, les contenus, les procédés, les problèmes d'organisation scolaire, l'acquisition libre de connaissances, la formation générale et spéciale, scolaire et extra-scolaire, les manuels, le matériel « didactique » ;

c) la didactique en tant que science de l'enseignement, ou comme théorie générale de l'enseignement. Ici, le terme « Didaktik » comprend aussi la « Methodik » telle qu'elle a été définie plus haut ;

d) la didactique en tant que théorie des contenus de la formation (ou des moyens servant à éduquer) et des plans d'études, ou encore la didactique comme théorie des catégories de la formation (Bildungskategorien).

On se rend tout de suite compte que des rapports très étroits relient ces quatre interprétations, de même qu'on s'aperçoit de la primauté

*) Cet article est l'introduction d'un exposé fait à Lens à l'occasion d'un stage d'information d'éducateurs physiques sur « Les conceptions actuelles de l'éducation physique en Allemagne fédérale ».

de la « Didaktik » sur la « Methodik » et de la dépendance relative sous laquelle se trouve la « Methodik » par rapport à la « Didaktik ». A quelque interprétation qu'on se rallie, il faudra toujours distinguer entre d'une part ce qui se rapporte au quoi ? et au pourquoi ? de l'éducation et d'autre part les considérations ayant trait au comment ? et au avec quoi ? de cette même éducation.

Problèmes-clés de la didactique

Ou, pour formuler le problème différemment : Là où l'on enseigne, où l'on crée des écoles, on doit faire un choix parmi tout ce qu'une civilisation, une culture et une société donnée possèdent comme tradition, savoir, pouvoir, exigences et possibilités. Il s'agit donc de faire un choix, de prendre des décisions sur ce qu'il convient de faire préparer par l'école en matière de langues, de sciences, de matières esthétiques, de religion, etc. Ensuite, il s'agit de faire un deuxième choix à l'intérieur même des différentes disciplines d'enseignement et d'adapter cet enseignement de sorte qu'il prépare non seulement le jeune à la réalité de sa vie d'adulte et qu'il l'introduise dans l'essentiel de ce que nous ont légué nos ancêtres, mais il s'agit en même temps de satisfaire les besoins spécifiques de chaque étape de la croissance. C'est à ce triple critère — introduction dans la vie historique, préparation à la vie future d'adulte et réalisation de la respective période de la vie — que le choix didactique et la configuration du programme doivent satisfaire. Cela doit se faire de telle façon que ce ne soit pas par exemple l'enseignement de l'histoire qui transmette l'enseignement des sciences naturelles qui prépare et l'enseignement esthétique qui satisfasse les besoins du présent. Il faut qu'au contraire chaque discipline et chacun des sujets à traiter réalisent chacun de ces trois principes fondamentaux.

Un autre problème-clé qui se pose à la didactique est le suivant :

1. Parvenir, malgré la très grande différenciation de notre vie culturelle, sociale et politique et de l'augmentation continue des connaissances et des techniques qui en résultent, à ramener dans les différents domaines (industrie, économie, sciences, etc.) le tout à des structures de base qu'on peut dominer et à des rapports de base qu'on peut maîtriser.
2. Présenter ensuite ces structures dans des contenus simples, c'est-à-dire compréhensibles pour le jeune et en même temps le motiver, l'intéresser à la réalité de ces contenus, de la matière, des techniques, des façons de penser et de travailler et permettre ainsi à chacun de vaincre les obstacles, de devenir responsable dans les limites de ses moyens, de ses possibilités, et de donner ainsi un sens concret à la vie de tous les jours.

Depuis les premiers plans d'études élaborés par Platon et par les Sophistes, et les plans d'études de notre temps, on s'est souvent contenté d'ajouter de nouvelles disciplines d'enseignement à celles que la tradition avait léguées. De cette façon, on en est arrivé à une multiplication dangereuse des disciplines d'enseignement et des matières à apprendre et par conséquent à cette surcharge dont on ne cesse de se plaindre depuis plus de cent cinquante ans. Aux spécialistes de la didactique incombe la délicate mission d'analyser les plans d'études et les programmes, d'en étudier les origines et les motivations, de voir à quelle conception de la jeunesse, de la société et de l'Etat, de l'économie et de la science, de l'église et de la culture ils correspondent et à quelle idée de la Culture et de l'Education ils sont rattachés. Pour le théoricien de la didactique, il s'agit donc de repenser ces programmes et ces plans d'études en tenant compte des structures culturelles et sociales de notre temps, des besoins de la Société et aussi des possibilités et des besoins des élèves, et d'en faire un tout cohérent.

Par ailleurs, il s'agit, face à la multitude des disciplines nouvelles, de se demander si et dans quelle mesure les connaissances et les matières qu'on ajoute à différentes disciplines scolaires contribuent effectivement à conférer aux jeunes cette compréhension élémentaire de leur propre réalité et cette compréhension d'eux-mêmes (Selbstverständnis) qu'elles ont précisément pour but de leur conférer. Il s'agit de ramener les différentes disciplines à leur sens d'origine. Elles étaient au début des « artes », des arts, c'est-à-dire des modes de pouvoir, des techniques, des activités nécessaires à la vie en commun (écrire, calculer, lire des textes et se faire comprendre), ou des « historiae » des nouvelles, c'est-à-dire des disciplines introduisant dans le savoir et dans l'expérience transmise et à acquérir, dans les domaines fondamentaux de la vie (sciences naturelles, histoire, géographie). Il faut se demander jusqu'à quel point et jusqu'où les différentes sciences contribuent à leurs respectifs niveaux de développement, à conférer un tel pouvoir et une telle compréhension de soi-même et du monde. Pour y arriver, la didactique a besoin d'autonomie dans ses rapports avec les différentes sciences comme dans ses rapports avec les autres forces intellectuelles. C'est alors seulement qu'elle réussira à répondre à la place de l'enfant et du futur adulte et à leur adapter tout enseignement de façon à le leur rendre à la fois profitable et intéressant.

Là où ce ne sont pas des problèmes fermés qui sont l'objet de l'enseignement, mais où il s'agit d'introduire dans les vastes domaines de la connaissance ou des techniques, du pouvoir, avec les différents degrés de difficulté, c'est à la didactique qu'incombe la mission d'élaborer les cours. Chaque cours et chaque phase qu'ils renferment ne sont féconds du point de vue pédagogique que si deux aspects

majeurs sont pris en considération : d'un côté le cours doit être conçu en vue d'un but déterminé à partir duquel on peut décomposer toute la matière en éléments partiels et en pas partiels. Comme l'élève ne connaît pas ou pas encore l'objectif final, il y a danger qu'un cours orienté uniquement à partir de son but final n'oblige à apprendre de façon inintelligente. Par conséquent, il faut aussi prendre en considération le point de vue opposé : chaque cours doit également être rattaché à un point de départ donné de même qu'au niveau d'intelligence momentané de l'élève à qui il s'adresse et s'ordonner en une progression de problèmes ayant tous un sens concret pour l'élève.

Le problème didactique consiste donc à s'efforcer de réaliser pour chaque pas et pour le tout de même que pour chaque étape une synthèse efficace des deux aspects. Inutile de dire que c'est là un travail qui doit être refait sans cesse et qui vaut aussi bien pour la rédaction de manuels scolaires, que pour l'établissement d'un programme d'activités sportives ou encore pour l'établissement de programmes pour les fameuses machines à apprendre (pédagogie cybernétique, programmes scolaires télévisés).

Tous les problèmes effleurés ci-dessus ne valent pas seulement pour le théoricien de la didactique générale ou de la didactique d'une discipline donnée (Fachdidaktiken). Bien au contraire, aucune leçon ne peut être suffisamment motivée et rendue féconde du point de vue pédagogique sans que le maître n'ait examiné à fond le sujet, le thème à traiter, sa position dans l'ensemble d'une branche déterminée et dans l'ensemble du vaste contexte didactique, sa valeur éducative particulière, sa structure intrinsèque, ses relations avec le niveau mental momentané de l'enfant ou de l'adolescent. C'est cette analyse qu'on appelle l'**analyse didactique** et qu'on considère de plus en plus comme constituant le noyau de la préparation de toute leçon, de tout cours.

Toute l'histoire du problème didactique est traversée par une question fondamentale : Quelle est la relation entre l'instruction et l'éducation, c'est-à-dire quelle est l'influence éducative des connaissances accumulées sur la mentalité, sur l'attitude et sur le comportement ? La question-clé est la suivante : Quels sont les rapports entre d'une part l'instruction et d'autre part le réveil de la conscience, l'éducation de la mentalité, de l'attitude et du comportement ? Existe-t-il un rapport direct de dépendance, comme on l'a cru à un moment donné au Siècle des Lumières, de telle façon que la pensée juste et le comportement correct sont nécessairement la conséquence du bon entendement. Jusqu'à ce jour, on n'a pas encore résolu le problème qui consiste à savoir si l'attitude morale est une sorte de savoir « existentiel », un savoir spécifique qui s'acquiert par des méthodes spéciales d'enseignement et dont l'éclosion peut au contraire être entravée par des formes d'enseignement pouvant très bien permettre

l'acquisition de sommes considérables de connaissances. D'après J. N. Schmitz, la didactique telle qu'on la conçoit actuellement a précisément pour but de faire sortir l'enseignement et l'apprentissage scolaire d'une simple transmission de connaissances et d'acquisitions de matières étant devenues, en partie au moins, des buts en soi. Envisagée sous cet aspect, la didactique prend une envergure et une amplitude de réflexion et d'action qui ne restera pas limitée à des contenus instructifs et éducatifs, mais qui englobera en même temps aussi bien les décisions et les critères pédagogiques généraux que les bases fournies par la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la théologie, bref, par les sciences humaines et politiques. La didactique devient ainsi un vaste domaine autonome de recherches et d'enseignement incorporé à la pédagogie, une science dont les découvertes pourront contribuer efficacement à mener à bien les réformes scolaires devant amener un nouvel équilibre entre l'Education et l'Instruction.

Robert DECKER

Etudes secondaires dirigées du soir pour adultes

Il y a trop d'hommes qui meurent
sans avoir marché suffisamment
longtemps sur le chemin de la con-
naissance.

Bergeon.

L'EDUCATION des adultes a pris son départ officiel dans notre pays le 10 janvier 1966. Le terme d'éducation ne semble pas approprié : les adultes ne s'éduquent plus, ils continuent à s'instruire. Celui d'enseignement paraît nettement préférable.

Toutefois, la terminologie reste toujours très flottante à l'étranger aussi et s'avère d'importance secondaire.

Le pionnier de l'éducation permanente, le théologien, poète et historien danois N. F. S. Grundtvig, a lancé et réalisé l'idée en 1830. Bien avant 1900, la Suède, la Norvège, le Royaume-Uni, l'Allemagne, l'Autriche, la Hollande, la Suisse ont marché sur ses traces.

Les bouleversements sociaux, entamés en 1789 et continués jusqu'à nos jours, amorcent des révolutions pédagogiques. Le nouveau citoyen, appelé à des responsabilités politiques, devra se trouver en mesure de les assumer.

Le plus frappant, c'est que la France, l'ancienne championne du progrès social, a vu avec un certain retard la nécessité d'une « éducation populaire ». Elle se sera quelque peu reposée sur ses lauriers de nation cartésienne ?

Le Grand-Duché lui aussi accuse un retard assez prononcé parmi les pays industriels avancés. A mon avis, il s'est complu longtemps dans l'illusion d'un très haut niveau social et intellectuel.

C'est l'illusion que mes anciens maîtres nous ont inculquée et qui s'est évaporée au contact de l'université.

Les autorités luxembourgeoises, convaincues de l'excellence de leurs systèmes social et éducatif, n'avaient pas cru nécessaire d'ouvrir

aux économiquement faibles la chance d'étendre leur instruction au-delà des limites de l'âge scolaire officiel.

Des contacts internationaux ont fini par élargir les horizons. L'idée de l'éducation des adultes s'est finalement imposée. Elle rencontra bien des oppositions.

« C'est la folie des grandeurs. Nous sommes trop petits. Nous ne pouvons nous comparer aux grands réservoirs humains des nations étrangères. »

Des collègues parmi les plus éminents nous ont bourrés de complexes. « Mais c'est une utopie. Vous n'aurez pas dix inscrits pour tout le pays... »

C'est donc bien timidement que nous avons essayé au Ministère de l'Education Nationale de profiter des expériences de l'étranger et de les ajuster à nos possibilités. Malgré les avis décourageants, on osait prévoir une cinquantaine d'inscrits pour tout le pays. On élaborait un système « d'études dirigées » : le professeur conseillait des candidats plus ou moins autodidactes et dirigerait leurs efforts. Il y eut, le 10 janvier 1966, 406 inscrits. Il fallut, dès lors, envisager des cours proprement dits. Cette affluence initiale, évidemment, ne tarda pas à s'endiguer. Beaucoup de gens ne croyaient pas trouver tant de difficultés sur le chemin de leur ambition. Seuls des sujets d'élite peuvent la réaliser dans les cours du soir.

Voici l'évolution des effectifs :

10 - 1 - 66	1 - 6 - 66	1 - 3 - 67	1 - 12 - 67
406	227	236	257

Un grand nombre de ces adultes ne fréquentent que certains cours. Ils désirent compléter leur culture et n'ont pas l'intention de se soumettre aux examens de passage ou de fin d'études.

Les autres peuvent se présenter aux examens officiels de l'enseignement secondaire, s'ils remplissent les conditions stipulées par l'arrêté grand-ducal du 7 mai 1951 (art. 2) et les règlements grand-ducaux du 5 mai 1962 (art. 3).

Des propositions avaient été faites en vue de concevoir pour les adultes des examens et des diplômes spéciaux. Les candidats des cours du soir ont été les premiers à les rejeter.

Ils ont voulu, dans leur grande majorité, subir les mêmes épreuves aux mêmes dates, dans les mêmes conditions que les élèves des lycées afin d'obtenir, en cas de réussite, les mêmes certificats et les mêmes droits.

Ces revendications excluent, il va de soi, les suggestions d'une partie de candidats réclamant pour les adultes la possibilité de passer leur examen en plusieurs étapes, ce qui est d'ailleurs incompatible avec la législation actuelle.

Voici le bilan de la première session (1967).

	Présents	Admis	Refusés	Retiré
Examen de fin d'études	20	11	8	1
Examen de passage	30	25	5	—
Total	50	36 (72 %)	13	1

Des critiques et des commentaires élogieux ont été enregistrés. Il faut faire le partage. L'élève comblé de succès au lycée est intelligent. Accablé d'échecs, il sera la victime d'un mauvais système ou de mauvais professeurs. Il n'en sera pas autrement dans les cours du soir pour adultes.

N'empêche qu'il y a des critiques fondées. Après deux ans de rodage, l'expérience impose des refontes et des améliorations. Elles sont à l'étude, mais elles ne pourront être abordées avec efficacité qu'après la réforme générale de l'enseignement.

Rendons hommage au dévouement et au savoir-faire de nos collègues titulaires des cours du soir !

Ils ont su s'adapter admirablement à une situation pédagogique tout à fait nouvelle.

René HALLE

La réforme de nos branches d'enseignement

Warum lernen wir Deutsch ?

JEDER Sprachunterricht setzt sich wohl ein doppeltes Ziel. Zunächst ein praktisches : es gilt sich mit dem Nachbarn zu verständigen, sich fachlich weiterzubilden, beruflichen Anforderungen zu genügen. So gesehen, ist der Sprachunterricht dem Nützlichkeitsprinzip unterworfen. Bildung wird zu Informations- und Dokumentationsbildung.

Darüber hinaus dürfte die höhere Schule ein weiter gestecktes Ziel verfolgen : sie möchte den jungen Menschen nach einem Bilde formen, das Vergangenheit und Gegenwart prägen. Die Sprache als Ordnungsfaktor wird ihm ermöglichen, die Dinge zu ordnen, ihre Strukturen zu begreifen, so die Welt zu erkennen und schliesslich sie zu bewältigen. Die Art dieser Erfassung und Ordnung macht unsere kulturelle Eigenart aus und bestimmt den Grad unserer Bildung schlechthin.

Es ist selbstverständlich, dass auch der Deutschunterricht in einem kleinen Grenzland wie Luxemburg praktischen Notwendigkeiten Rechnung tragen muss. Eine utilitaristische Zeit, eine enger gewordene Welt mit ständig sich verzweigenden internationalen Verflechtungen fördern diese Bestrebungen im allgemeinen : die zahlreichen Sprachkurse und die Verheissungen neuer Methoden legen beredtes Zeugnis für solche Notwendigkeiten ab. Die Bereitschaft, sich mühsam des fremden Ausdrucks zu bemächtigen, ist weitverbreitet, gewinnen doch die Weltsprachen, das Englische, Französische, Russische in Politik wie in Wissenschaft ständig an Boden.

Nach zwei verlorenen Weltkriegen ist die Geltung des Deutschen ins Hintertreffen geraten und sein Sprachraum arg zusammengeschrumpft. Da nunmehr die deutschen Sprachinseln von Prag bis zur Wolga beinahe ganz ausgelöscht sind, hat es seine beherrschende Rolle als Verkehrssprache des europäischen Ostens eingebüsst, und auch in den internationalen Gremien und Vereinigungen hat es vielfach neuen Machtkonstellationen weichen müssen.

In Luxemburg ist das Französische praktisch zur offiziellen Sprache aufgerückt, und man mag mehr und mehr den Eindruck gewinnen, dass das Deutsche im amtlichen Verkehr nur dann gebraucht wird, falls Verwaltung oder Regierung bestrebt sind, sich möglichst bei vielen eindeutig verständlich zu machen. Festreden, Gedenkzeremo-

nien, Empfänge bevorzugen das Französische und geben ihm sein soziales Prestige. Sollen allerdings die Stimmbürger zur pünktlichen Steuerzahlung ermahnt werden, oder geraten etwa unsere Politiker in die geharnischten Auseinandersetzungen des Wahlkampfes, dann klettert man gewandt vom edelgezäumten französischen Ross herunter und besteigt geschamig die deutsche Mähre. Die schlimmen Erfahrungen der Kriegsjahre, ein junges, in der Abwehr des Fremden sich festigendes Nationalbewusstsein, die sich daraus ergebenden psychologischen Hemmungen sind dem geschriebenen und besonders dem gesprochenen deutschen Wort nicht günstig. Die deutsche Aussprache lässt beim Durchschnittsluxemburger sehr zu wünschen übrig, und die laschen Formulierungen verhüllen kaum eine bewusst in Kauf genommene Nachlässigkeit oder gar das Unvermögen, sich korrekt und genau auszudrücken.

Solche Sachlage wirkt sich auch auf die Schule aus, und sie selber dürfte an ihr nicht ganz unschuldig sein. So verweisen die methodologischen Anweisungen unserer « Horaires et Programmes » mit Recht auf eine bedrohliche Nachlässigkeit, ein Sich-Gehenlassen, die beide mehr und mehr zu Mittelmass und schäbiger geistiger Leistung führen müssen.

Gewiss, unsere Muttersprache ist ein Dialekt, und seine Nähe zum Deutschen verführt uns immer wieder zu Fehlern, die kaum ausrottbar scheinen. Aber wie soll der geplagte Lehrer zu Genauigkeit und Korrektheit erziehen, wenn die Öffentlichkeit und ihr Wort gerade jenes elementare Sprachbewusstsein vermissen lassen, zu dem doch unsere Schule führen soll? Wie mag der Schüler noch den Weg zum rechten Ausdruck finden, wenn er etwa liest, in Martelingen hätten sich « chevronnierte Pompiers » hervorgetan, und in Luxemburg gingen die Diebe mit grosser « Raffinesse » vor ? Muss es wirklich heissen, abgehaltene Tests würden eine bessere « connaissance de soi » ermöglichen und die « Journée d'information scolaire » führe zu einer besseren « Connaissance de la carrière » ? Ein « subside remboursable » wird bei der gleichen Gelegenheit selbstverständlich in eine « Börse » (anstatt Stipendium) umgewandelt, und dem Frieden scheint auch nur dann gedient, wenn sein Tag zu einer « Journée de la paix » wird. Es soll hier nicht um jene seit längerem angenommenen « Besonderheiten » unseres Schriftdeutschen gehen, sondern um jenen Sprachenmitschmatsch, der mehr und mehr als Alltagsjargon unsere Zeitungen überschwemmt, und dessen dürftiges Ausdrucksvermögen kaum noch die Armut des trägen Gedankens verhüllt. Dürfen wir dann schliesslich noch einem Abiturienten einen Vorwurf machen, wenn er in naiver Weise schreibt : « Die Staatsoberhäupter scheuen gewöhnlich keine Mittel, um zur Festnahme eines Mörders beizutragen » ? Und ein neunzehnjähriger Primaner, der Goethes Wort

«Die Masse könnt ihr nur durch Masse zwingen» zu deuten hatte, schlussfolgert in aller Gelassenheit : «Wir müssen schon zugeben, dass dies (die Vielfalt der Masse) ein sehr grosser Vorteil in der Politik ist, wo dadurch Aufstände und Revolutionen verhindert werden können.» Dutschke scheint unbekannt und Bildung wird zur makabren Komödie. Wer sozusagen Tag für Tag von berufswegen deutsche Aufsätze liest und verbessert, könnte schier verzweifeln ob der Unbeholfenheiten, Schnoddrigkeiten, der haltlosen Phrasen, des fröhlichen Wortgeflunkers, das, besonders auf der Oberstufe, Seiten um Seiten füllt, und ungeniert nach einer grosszügigen Bewertung verlangt. Ganz abgesehen von der Richtigkeit des Geschriebenen, scheinen Sinn für Sprachrhythmus und Abgewogenheit des Ausdrucks nur das Vorrecht einer Minderheit unserer Schüler zu sein.

Betreffen ähnliche Feststellungen und Klagen mehr oder weniger unsern gesamten Sprachunterricht, so darf man zumindest einige Zweifel an der Wirksamkeit einer Pädagogik und eines Systems äussern, die wohl einerseits gestellte Anforderungen mit Ergebnis und Leistung verwechseln, aber andererseits nur das Spiegelbild oder das Produkt einer Gesellschaft sind, der es mehr um äusseren Schein als um Wesen und Sein geht.

Es würde hier zu weit führen, wollten wir solche Beziehungen eingehender untersuchen; wir möchten allerdings auf das Schweizer Beispiel hinweisen, das unsere eigene Situation erhellen könnte. So schreibt der Freiburger Psychologe Hugo Wyss im Dezember-Heft 1966 der «Schweizer Rundschau» : «Es scheint, dass wir (die Deutschschweizer) keine Sprache haben. Jedenfalls kein Sprachbewusstsein. Die Welschen machen sich lustig über uns ; boshafterweise behandeln sie uns als ungebildete Barbaren oder Bauern, deren Sprache keiner Bildung und Kultur fähig sei. Wir selber haben das Gefühl, wir müssten zuerst ins Ausland gehen, um, wie einfache Leute bezeichnenderweise oft sagen, **die** Sprache zu erlernen... Geben wir zu, das Deutsche beherrschen wir meist kläglich ; ja wir fühlen uns erst als gebildet, wenn wir Englisch und Französisch können. Wie weit aber dieses « Können » geht, wollen wir lieber nicht untersuchen, abgesehen davon, dass nachträglich komplementär gelernte Sprachen die Muttersprache mit ihrer umfassenden menschlichen Bildung niemals ersetzen können... Unsere Muttersprache ist die Mundart. Sie genügt für den Menschen im Mediokosmos, im heimatlichen Alltag ; doch alle fachlichen Kenntnisse sowie Kultur und Bildung im höheren Sinne werden uns über das Hochdeutsche oder eine Fachsprache vermittelt. Das Hochdeutsche ist unsere **erste Fremdsprache**. Als solche sollten wir sie lernen. Das tun wir nicht allen Ernstes ; diese Aufgabe ist noch nicht allen zum Bewusstsein gekommen. Für das Schulfach Deutsch müssen selbst unsere Gymnasiasten am wenigsten arbeiten. Besteht vielleicht ein Zusam-

menhang zwischen unserer Sprachlosigkeit und Sprachservilität und dem Umstand, dass die Schweiz—ausser ihren Banken und Maschinen—im Ausland so wenig gilt?»

Von der Verwirrung der Sprachen, der Entartung des Sprachbewusstseins und der sich daraus ergebenden geistigen Mittelmässigkeit ist es nur mehr ein Schritt zu dem, was der Welschschweizer Kulturkritiker G. de Reynold ein « abaissement des caractères » nennt : « En se laissant aller à parler incorrectement, sans précision, qui pis est : avec grossièreté, on s'abandonne à la paresse de l'esprit et au relâchement des mœurs. On perd le contrôle de soi-même. On perd la curiosité intellectuelle. On perd le désir de se perfectionner, l'ambition de s'élever par sa valeur personnelle. On devient bâtard, amorphe. L'obscurcissement de la conscience linguistique peut être prodrome d'un autre obscurcissement : celui de la conscience tout court. (Bieler Jahrbuch II 1928.)

Wenn also Sprache und Sprachbewusstsein einen offensichtlichen Einfluss auf das soziale, geistige und moralische Gefüge eines Volkes haben, dann sollten wir in all diesen Bereichen auch die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen versuchen. Der Schule allein kann es nicht obliegen, hier Remedur zu schaffen, denn sie selber ist nur Funktion und Produkt einer gegebenen Situation, die bewusst zu machen sie allerdings ihr Teil beitragen kann.

Welche **Schlussfolgerungen** dürften sich für sie daraus ergeben?

Zunächst gilt es, im Deutschen weiterhin jenes Medium zu sehen, das uns einmal ermöglicht, in den Raum des uns benachbarten Kulturkreises vorzudringen, ohne den unsere eigene geistige Tradition und die Europas so nicht denkbar ist. Bereits vor Jahren forderte Robert Bruch einen Sprachunterricht für Luxemburger, der unserer « einzigartigen Sonderlage » und unserer « lebendigen Mundart » Rechnung trägt. Dabei sollten wir endgültig den linguistischen Begriff « deutsch » von der « gleichlautenden politischen Etikette » trennen.

Das Wort « theodisce » oder « thidisce », mit dem die Echternacher Glossatoren die Uebersetzungen ihrer lateinischen Handschriften bezeichneten, bedeutete nichts anderes als « volkstümlich » und gewinnt erst Jahrhunderte später eine « nationale » Bedeutung. Obzwar solcher linguistischen Wahrheit sich manche psychologische, schier traumatische Hemmung entgegenstellt, dürfte diese Einsicht doch unserem nationalen Wollen und unserer staatlichen Sonderstellung kaum je mehr Abbruch tun, könnte aber jedenfalls unserer kulturellen Situation und unserem Unterricht sehr dienlich sein. (Vgl. R. Bruch, « Deutsche Spracherziehung » - oder Sprachunterricht für Luxemburger... ? Journal des Professeurs, 1954). Für breite Schichten unseres Volkes wird das Deutsche weiterhin einen wesentlichen Zugang zu einer Welt des Geistes öffnen, die noch so zahlreiche

Abendkurse für Russisch, Italienisch oder Englisch niemals ersetzen können.

Praktische Notwendigkeiten dürften, wie eingangs gesagt, jeden Sprachunterricht rechtfertigen, aber gerade im Deutschen, und natürlich auch im Französischen, geht es um unsere Bildung schlechthin, « um », wie Hugo Wyss sagt, « unsere seelische und geistige Heimat, um die Fähigkeit, unser eigenes Geistes- und Seelenleben in der Flut Allerweltsphrasen nicht zu verlieren ». Begnügen wir uns also weiterhin im Deutschen mit der Annäherung, sollte uns auch in Zukunft Genauigkeit des Ausdrucks und eine systematische Sprechschulung Nebensache sein, schieben wir nicht, bereits von der Primärschule an, der Nachlässigkeit einen Riegel vor, bewerten wir weiterhin das offensichtlich Ungenügende als genügend, dann produzieren wir eine breite Schicht von geistigen Heloten, die dem Ausländer vielleicht durch einen oberflächlichen französischen Allerweltsjargon imponieren, die aber in ihrer Urteilslosigkeit, ihrem mangelnden Sprachbewusstsein die leicht verführbaren Opfer der « Informations-Manager » und ihrer Vettern, der Politiker, werden. Eine Verkennung der realen sprachlichen Situation schafft Vorrecht für einige und Diskriminierung für viele.

«Die Sprache ist», wie der Holländer Van Willigen sagt, «der erste Kulturaspekt, die meisten andern Kulturaspekte sind von ihr abhängig. Die Sprache trägt und überträgt die Kultur und macht Kommunikation zwischen Kulturen möglich. Die sprachliche Entwicklung ist zugleich Symbol und Bedingung für die zunehmende Beherrschung der Umwelt durch den heranwachsenden Menschen. Beherrschung heisst hier Wissenschaft.

Verständnis und Verständigung. » (International Conference - Modern foreign Language Teaching, Berlin 1964, Papers and Reports D7.3)

Ein inneres und innigeres Verhältnis zur deutschen Sprache wird den Schülern der oberen Klassen erst das letzte Verständnis zu Wissenschaft, Dichtung und Philosophie eröffnen, und dies ohne die Hilfe des in Luxemburg so beliebten (und notwendigen) Wörterbuches. Wenn nicht einfach kurzfristige nützliche Kenntnisse erstrebt werden, wenn vielmehr der Mensch in seinen mannigfaltigen Nuancen «begriffen» werden soll (und dies soll ja selbst im technischen Zeitalter ein Ziel unserer Schule bleiben), dann müssen wir über die «funktions-tüchtigen» Abkürzungen und Zusammensetzungen der Naturwissenschaften hinaus den jungen Menschen zum Wesen der Sprache führen. Denn sie möchte das Sein «umkreisen», ohne es je ganz zu erfassen, wie Aldous Huxley in seiner Studie «Literatur und Wissenschaft» meint. Weder die mathematische Formel noch die abstrakte Reduktion könne zum Selbstverständnis führen, wenn der Mensch nicht durch die Sprache gelernt habe, den Dialog mit sich

selber zu führen. Und tun dies nicht gerade die grossen Wissenschaftler von Descartes bis Heisenberg ?

Auf eine intime Kenntnis und genaue Beherrschung des Deutschen (und auch des Französischen) dürfte ein reformiertes Lyzeum nicht verzichten können, es sei denn, es wolle unter dem Vorwand der Spezialisierung die Bildung gänzlich verleugnen.

Beides aber dürfte sich nicht ausschliessen, müsste vielmehr, unsere besondere kulturelle Lage berücksichtigend, sich ergänzen.

Und noch eine letzte Forderung wäre hier zu stellen. Unser Deutschunterricht scheint mir, sich allzusehr an der deutschen Germanistik auszurichten. Diese ist vor allem sprachlich-literarisch betont, und entspricht nur teilweise dem, was in Frankreich die « études germaniques » verlangen : die Kenntnis der Kultur und Einrichtungen der deutschsprechenden Länder. Die soziologisch und gleichzeitig gegenwartsbetonte Betrachtungsweise eines Robert Minder könnte auch unsern Deutschlehrern manche Anregungen geben. Sein Buch « *Allemagne et Allemands* » oder Klaus Mehnerts « *Deutscher Standort* » oder etwa Hermann Eichs Studie « *Die unheimlichen Deutschen* » dürften ihm wohl ebenso nützlich sein wie etwa die Kenntnis von Goethes *Werther*. «Warum,» so fragt Prof. Bertaux, «sollte den Studenten nur das tote Inventar einer Kultur dargeboten werden?... Prüfstein germanistischen Wissens an der Sorbonne ist zum Beispiel die Beschreibung der heutigen Situation Berlins... Der Beitrag der Flüchtlinge und Heimatvertriebenen zum Wirtschaftswunder. Die Struktur des Informationswesens (Presse, Rundfunk, Fernsehen) in der Bundesrepublik. (Wie man in Frankreich Deutsch studiert, *Die Zeit*, 8. Sept. 1967.)

Die Aktualität eines gespaltenen und zerstückelten Deutschlands, seine jüngste totalitäre Vergangenheit gehören wohl ebenso zum Deutschunterricht der Lyzeen wie etwa die Kenntnis des Nibelungenliedes oder der « *Maria Stuart* ». Allerdings müssen wir dann auf Peter Dörfler und Rosegger verzichten und uns entschieden zu Brecht, Andersch, Uwe Johnson oder Hermann Broch bekennen.

Warum sollte nicht auch für den Deutschunterricht gelten, was seit langem für Französisch und Englisch selbstverständlich ist ? Gerade die neuen Primärschulbücher verdeutlichen diesen Unterschied mehr denn je. Provinziell und manchmal spießhaft mutet das deutsche Lesebuch für das 3. und 4. Schuljahr an, vergleicht man es mit dem grosszügig auf die Kenntnis Frankreichs angelegtem Handbuch : *Nous parlons français*.

Mit Recht definiert daher Pierre Bertaux das Objekt des germanistischen Studiums in Frankreich als ein « lebendiges, konkretes Wissen » von « einer verwandten benachbarten Kultur, die von der eigenen nicht so grundverschieden ist, dass nicht dieselben Fragen

auf tauchten, dass sie nicht zur Reflexion über die eigene Kultur Anlass gäbe ».

Eine ähnliche, wenn auch bescheidenere Zielsetzung des Selbstverständnisses, sollte zumindest die Aufgabe des neuen Lyzeums sein, da gerade unsere Muttersprache, das Luxemburgische, dem romanischen wie dem germanischen Element verpflichtet ist. Diese doppelte Ausrichtung bestimmt unsere kulturelle Eigenart innerhalb unserer europäischen Perspektiven. So meinte Robert Bruch : « Mais s'il (le luxembourgeois) continue modestement à être de tous nos parlars notre parler le plus intime, tout en nous permettant d'ouvrir largement nos fenêtres au grand vent de deux langues mondiales, il fait de nous des Européens véritables et il n'en mourra pas — ni ceux surtout qui le parlent ». (Critères linguistiques de la nationalité luxembourgeoise. Extrait du « Bulletin de Documentation » du Gouvernement Grand-Ducal, janvier 1957.)

Camille THILL

Luxemburger Schriftsteller im Deutschunterricht ?

DIE FRAGESTELLUNG scheint gewagt ! Politische Puristen könnten instinktiv zum Messer greifen und literarische Superkenner ihren entsetzten Hohnschrei loslassen : Der deutschschreibende Luxemburger ist schließlich in doppelter Hinsicht verdächtig, da er ja erstens nicht nur die Sprache Thomas Manns, Robert Musils oder Bert Brechts zum Ausdrucksmittel gewählt hat, sondern auch diejenige Stefan Georges, Hans Grimms oder Erwin Kolbenheyers, und dann zweitens, da es hierzulande eine unerhörte Anmaßung ist, überhaupt Ansprüche auf irgendwelche künstlerische Gültigkeit anmelden zu wollen. Hat es übrigens nicht mal einen Damian Kratzenberg, einen Norbert Jacques gegeben, und lassen sich nicht Dutzende von Novellenbastlern und Verseschindern aufzählen ?

Und trotzdem : Die deutschschreibenden Luxemburger müßten in Zukunft bei der Programmierung berücksichtigt werden !

Man wird entgegenen, immerhin seien der « Prinz Rosa-Stramin » von Ernst Koch und der « Verräter » von Nikolaus Hein vorgesehen, und der « Brunnen » enthalte zahlreiche Textproben von Luxemburgern. Wozu schlicht und einfach festzustellen bleibt : erstens, daß der « Stramin » von einem Deutschen geschrieben wurde, der sich viel später rein zufällig bei uns niederließ und den das Hessenheimweh nie verlassen hat ; zweitens, daß der « Verräter » heute kaum noch in der Klasse gelesen wird, nicht etwa, weil man ihn nicht mehr « gut » finden würde, sondern viel eher, weil dem Lehrer allzu lange schon nichts Anderes zur Verfügung steht und ihn nun eine verständliche « Verräter »-Müdigkeit befallen hat ; drittens, daß die weitaus meisten von Nik. Hein ausgewählten « Brunnen »-Stücke höchstens die professionellen Miesmacher in litteris zu abfälligen Bemerkungen herausfordern dürften. In der Schule wird also kaum ein einziges Werk von einem Luxemburger in extenso behandelt, und das Lesebuch ignoriert die besten und besonders auch alle neueren Schriftsteller !

Wer mag verantwortlich sein ? Die erwähnten « politischen Puristen » und « literarischen Superkenner » ? Wohl kaum, denn — seien wir ehrlich — diese Leute sind nun doch wohl nicht sehr zahlreich.

Aber : sie können hundsgemein werden, wenn ihnen etwas nicht ins Konzept passt? Sie schüchtern ein und werden mächtig? Die Minorität bestimmt, der Fanatismus herrscht? Leider ja, aber doch bloß, weil die andern an chronischer Interesselosigkeit leiden, an kreuzbraver Passivität, und vor allem sich teils in Respekt vor dem Marktschreier verneigen, teils dessen Pseudo- oder Halbwahrheiten und krassen Verzerrungen grinsend genießen. Schlimmer noch : die meisten Deutschlehrer sind nicht informiert über die Bemühungen der Luxemburger Schriftsteller, sind von uralten Vorurteilen befangen, betreiben die Politik des Achselzuckens und wissen doch lieber was es mit dem neuen Böll, dem neuen Grass, dem neuen Handke auf sich hat. Und dann das ewige Spielchen von und mit Rechts- und Linksautoren... ist doch auf die Dauer lästig sowas, nicht wahr ?

Arme Luxemburger Schriftstelleraspiranten ! Wohl nie werdet ihr das Examen vor den deutschlehrenden « Größen » eures eigenen Ländleins bestehen !

Und doch wäre mit wenig viel zu erreichen : eine Geschichte unseres deutschsprachigen Schrifttums, eine gediegene, historisch aufgebaute und die jüngsten Versuche erfassende Anthologie, eine Reihe von billigen Einzel- resp. Neuausgaben in Taschenbuchformat — und schon hätte der Lehrer die Möglichkeit, gleichzeitig einige seiner Vorurteile zu überwinden und mit anständigem Arbeitsmaterial vor seine Schüler zu treten. Die Voraussetzungen wären gegeben, Texte deutscher und luxemburgischer Autoren miteinander zu vergleichen, die Ursachen von Erfolg und Scheitern aufzuzeigen, vom Provinziellen zu sprechen, zu informieren und zu formieren, eine tolerant-verständnisvolle, aber auch luzide Literaturbetrachtung aufkommen zu lassen, gegen den Partisanengeist zu Felde zu ziehen, kurz, die Basis zu legen, auf daß wenigstens einige unserer Schriftsteller irgendwann einmal so ernst genommen werden, wie sie es auf Grund ihrer Leistung verdienen.

Cornel MEDER

Salade anglaise

POUR je ne sais quelle raison l'anglais semble depuis longtemps occuper une place à part dans notre système d'enseignement : qui d'entre nous ne se rappelle la première leçon d'anglais, en cinquième, quand un vent nouveau, étranger sans être exotique, à la fois fascinant et inquiétant, parut souffler sur nos rangs de petits vétérans bien rompus aux pièges et dangers de la grammaire latine, mais sans expérience aucune devant cette nouvelle aventure ! Il est vrai que pour beaucoup d'entre nous ce trouble, qui aurait pu être si fertile, fut bientôt étouffé par les difficultés grandissantes d'une langue qui, quoi qu'on en dise, a bien une grammaire, par l'ennui quelquefois, le plus souvent par le fait que l'intérêt de l'élève commençait à se détourner pour suivre une voie différente.

Comment expliquer le curieux mélange de vantardise et d'humilité chez pas mal de bacheliers qui disent ne pas avoir lu une seule ligne d'anglais depuis leur dernière année de lycée ? Jamais ils n'oseraient faire des confessions analogues pour le français ou l'allemand. Et pourtant, n'y a-t-il pas dans ces proclamations d'ignorance des lettres anglo-saxonnes comme un soupçon de regret, d'envie, peut-être, à l'égard de ceux qui ont maintenu le contact ?

Il serait intéressant aussi d'analyser l'attitude des professeurs des autres disciplines envers leurs collègues qui enseignent l'anglais. D'où vient donc cette pointe d'amusement railleur, d'où procèdent ces allusions à la Reine, à l'Empire, au thé... ? On semble tout prêt à considérer le professeur d'anglais comme le représentant d'un genre de vie différent du nôtre, comme une sorte de champion de la politique et des institutions parlementaires britanniques, alors qu'on se garderait bien de considérer chaque professeur de français comme un défenseur attiré de la Force de Frappe !

Personne n'en voudrait au spécialiste d'allemand d'avouer qu'il n'a jamais fait le tour des « Bierkeller » de Munich, mais on trouve tout naturel que « Monsieur l'Anglais » vous explique pourquoi les autobus londoniens sont peints en rouge... ! Que tel angliciste ait le don de la boutade, de la remarque qui fait rire, on s'esclaffe, on se félicite : voilà bien l'humour anglais ! Que par contre il soit d'un naturel plutôt maussade, et le voilà classé tout aussi promptement

comme spécimen de la non moins célèbre sécheresse britannique. Mystère... !

Il serait bien trop onéreux de se lancer dans une étude comparée des sujets de rédaction posés aux élèves de nos lycées dans les différentes langues, en particulier à l'examen de première. Mais sans même s'avancer très loin on croit pouvoir remarquer que la tendance au sujet moderne, actuel, paraît assez prononcée au cours d'anglais. En effet, s'il veut suivre cette voie, l'enseignant d'anglais a à sa disposition un vaste éventail de littérature spécifique, allant de certains auteurs déjà classiques comme Wells, Huxley, Orwell, à la vaste gamme des auteurs contemporains de science-fiction. Et nous ne ferons même pas mention des nombreuses publications de vulgarisation scientifique qui paraissent en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis. Ainsi les deux volumes d'articles édités par Nigel Calder sous le titre collectif de « The World in 1984 » (Pelican) semblent mériter l'intérêt et l'attention des élèves aussi bien que de leurs professeurs.

Mais revenons à la science-fiction proprement dite. Précisons tout de suite que ce terme ne désigne pas uniquement un genre littéraire où les mousquetaires, les Indiens et les explorateurs d'antan sont remplacés par des robots aussi ridicules que fantastiques ou par d'horribles monstres venus d'autres constellations pour semer la terreur parmi les pauvres humains.

A côté des auteurs de ces contes pour enfants plus invraisemblables les uns que les autres, il y a des écrivains — citons en passant J.G. Ballard, John Christopher, Algis Budrys, Harry Harrison, et la liste n'est pas complète — qui considèrent leur sujet comme le ferait l'inventeur d'un nouveau système de géométrie partant d'une ou de plusieurs hypothèses pour en déduire un ensemble inédit, « irréel » peut-être, mais strictement logique.

Un exemple : dans « The Death of Grass (Penguin) John Christopher suppose, au début du roman, qu'à la suite d'expériences biochimiques qui ont mal tourné, un virus destructeur de l'herbe est en train de se répandre dans le monde. Tous les anti-virus hâtivement et fiévreusement mobilisés contre ce fléau s'avèrent inefficaces. Graduellement donc, en Asie, puis en Europe, l'herbe meurt. Cela veut dire qu'il n'y aura plus d'élevage de bétail. Plus de bétail signifie plus de viande. Donc, c'est la famine, une famine redoutable, généralisée, sans fin, qui s'abat sur de vastes parties du monde. Conséquences : désordre, anarchie, écroulement, en un temps très court, des relations et institutions humaines, sociales, politiques, qui avaient eu l'air si durables et solides. L'intrigue proprement dite, bien que pleine d'action et de finesse d'observation, ne saurait nous faire oublier que l'auteur envisage et décrit ici un danger qui pourrait menacer plus qu'un cercle restreint de personnages, puisque le

destin d'une grande partie de l'humanité et celui de la civilisation tout court se joue dans ce roman selon les lois d'une logique inexorable.

Il y a quelques années, le sujet d'anglais à l'examen de fin d'études secondaires faisait allusion, d'une part à une guerre atomique généralisée, et d'autre part, au surpeuplement de notre globe, comme à deux « solutions finales » possibles à l'aventure humaine sur terre. Ces deux possibilités ont été concréétisées sous une forme aussi dramatique que pessimiste par deux écrivains S.F. L'un, Peter George (« Commander-1 ») (Pan), essaie de décrire, d'étape en étape, le déclenchement et les conséquences d'une guerre atomique entre les Deux Grands. Le déroulement proprement dit de la guerre est à peine esquissé, alors que le jeu irréversible du mécanisme menant à la guerre et le tableau de la poignée de survivants forcés à se soumettre à un ordre nouveau dans un monde dont la majeure partie leur sera désormais interdite sont tracés avec une précision rigoureuse et brutale. Le second auteur, Harry Harrison (« Make Room ! Make Room ! ») (Penguin), envisage le monde tel qu'il pourrait bien se présenter en l'an de grâce 1999, écrasé sous le poids d'une humanité qui n'a cessé d'augmenter et qui, de déclin en déclin, sans changements dramatiques ni révolutions (on serait tenté de citer le célèbre « ...not with a bang but a whimper » de T.S. Eliot), a perdu, par et dans le surpeuplement du globe, tout ce qui rendait l'homme noble et grand. Cette fourmilière universelle, dans laquelle les villes ne sont plus que des dortoirs géants et où la campagne a été impitoyablement aménagée en ferme-usine productrice d'aliments, où, enfin, l'homme est contraint d'aller chercher de quoi vivre, non seulement dans les mers déjà implacablement pillées, mais **sous** leurs fonds mêmes, cette fourmilière donc se trouve même, comble de l'ironie, privée de ce confort matériel que nous, les hommes des années soixante, considérons comme indispensable et destiné à progresser indéfiniment ! Il est intéressant de noter que l'auteur a ajouté à ce **roman** (1) une bibliographie, qu'il intitule modestement « Suggestions for Further Reading » et dans laquelle nous retrouvons les noms de Ritchie Calder, John K. Galbraith, Arthur Koestler, Vance Packard, David Riesman, etc.

Si l'école secondaire se veut moderne, et digne de former des jeunes gens qui, au lieu d'attendre et d'accepter ce que l'avenir leur apportera de bon ou de mauvais, voudront prendre une part active à l'élaboration de cet avenir, elle devra avec une insistance toujours croissante, rendre les élèves attentifs à certains faits et à certains dangers que contient le présent, **notre** présent, et que l'avenir ne pourra rendre que plus pressants. Durant le temps qu'il faut pour lire la première partie de « Faust » des milliers d'êtres humains seront venus s'ajouter à une humanité menacée par les guerres, la faim,

l'épuisement des ressources naturelles. Si, comme il paraît, tant de jeunes gens dans notre partie du monde tendent à vouloir ignorer cet autre monde qui, heureusement, n'est pas encore tout à fait le leur, qu'au moins l'école soit là pour le leur rappeler, pour leur dire et redire qu'il y a des choses qui viendront vers nous, que cela nous plaise ou non, si nous ne nous tournons pas vers elles.

Pour une raison ou une autre, les littératures anglo-saxonnes semblent être plus soucieuses que d'autres de tracer, dans la science-fiction, la mappemonde de l'avenir. Nos professeurs d'anglais se rendent-ils compte de l'abondance de documentation et d'inspiration que la science-fiction leur offre à eux et à leurs élèves ? A bon entendre, salut !

Le projet de réforme de l'enseignement secondaire prévoit que l'anglais ne sera pas enseigné dans la classe d'orientation. On sait que cette classe devra servir de gare de triage, où sera déterminé, dans une large mesure, l'avenir scolaire de l'élève. On a fait valoir aussi que cette classe devra permettre aux élèves ayant reçu un enseignement primaire moins poussé de rattraper le retard qu'ils pourraient éventuellement avoir par rapport à ceux de leurs condisciples qui auraient eu l'avantage de profiter d'un enseignement primaire orienté vers la préparation au secondaire. C'est précisément en fonction de cette argumentation que l'introduction de l'anglais comme matière à enseigner nous aurait paru hautement recommandable pour cette classe d'orientation : étant une langue absolument nouvelle pour les uns comme pour les autres, l'anglais aurait eu l'avantage de permettre à chaque élève de fournir une preuve de son talent propre, sans qu'on ait eu besoin de tenir compte du degré de préparation antérieure. Conformément à une tradition bien britannique, l'anglais serait donc devenu le terrain de compétition ouvert à tous, à chances égales, sans avantages ni handicaps.

Il est vrai que l'introduction de l'anglais en classe d'orientation au lycée créerait une différence très nette entre cette classe et ses pendants des degrés moyen et primaire supérieur. On peut se demander en effet si tous les maîtres de ces deux derniers échelons seraient prêts à enseigner cette nouvelle discipline. Ainsi les chances de promotion des meilleurs élèves du moyen et du primaire supérieur vers le secondaire seraient sérieusement diminuées. Et puisque le programme d'études si vaste et ambitieux de l'Institut Pédagogique ne semble pas inclure l'anglais comme matière obligatoire, on ne voit guère comment cette école pourrait fournir des enseignants qualifiés à cet égard durant les années à venir. Il y a lieu de se demander, en effet, si le Ministère de l'Education Nationale, qui appuie si généreusement les aspirations de certains de nos instituteurs vers une promotion académique, pousserait cette générosité

jusqu'à offrir à ces mêmes instituteurs un séjour pleinement subventionné à une université britannique ou américaine. On sait bien combien le séjour et les études coûtent cher dans ces pays, et on préférera donc sans doute laisser le choix de cette spécialisation à l'initiative privée, c'est-à-dire à la bonne volonté et, dans une large mesure, aux moyens financiers personnels de chaque aspirant. Reste à voir si des enseignants qui ont reçu leur formation pédagogique sous le régime si douillet de l'« indemnité de stage appropriée aux frais d'études », autrement dit du présalaire à l'Institut Pédagogique, seront prêts à faire preuve d'un tel esprit de sacrifice...

Revenons aux faits. Personne de par le monde n'oserait plus mettre en question l'importance primordiale de l'anglais comme langue pour ainsi dire universelle. Au même moment les responsables de notre Education Nationale éliminent de la classe d'orientation cette langue qui, ne l'oublions pas, était depuis longtemps enseignée dès la classe initiale dans la section moderne de nos lycées. Sans nul effet néfaste d'ailleurs. Maintenant il faut que l'anglais y cède la place — à qui et à quoi ? Au luxembourgeois, peut-être, qu'on a eu soin de rétablir dans ses pleins droits. Il est vrai que l'anglais nous permettra de nous faire comprendre à Rio aussi bien qu'à Saïgon, à Copenhague et à Tokyo — peut nous en chaut ! Chez nous on apprendra le luxembourgeois, de Troisvierges à Dudelange, à Steinfort aussi bien qu'à Echternach. Car cette classe d'orientation répondra au principe de l'égalisation.

Ce sera une égalisation vers le bas. Dans un monde où il devient de plus en plus nécessaire de découvrir et de pousser les jeunes talents dès le début.

Ne fût-elle si triste, cette histoire serait presque drôle...

Jean-Pierre CAMPILL

Et le grec ?

CONDAMNÉ, dit-on avec regret, avec satisfaction ou avec indifférence.

Depuis longtemps, il agonise. Jadis branche obligatoire de tout enseignement humaniste, voilà soixante ans qu'il partage avec l'anglais un lot d'élèves de plus en plus inégal. Le grec est difficile ; la lecture des auteurs exige, outre certains dons, du temps et de la patience ; l'anglais est plus facile, au début du moins, et pour une première compréhension. Langue mondiale, il est depuis longtemps sorti, pour nous Européens, de son insularité ; la lointaine péninsule hellénique recule dans les brumes du passé. Notre temps pense en termes de pragmatisme et d'efficacité ; ajoutons que l'anglais a lui aussi des valeurs culturelles profondes à offrir ; et considérons l'importance et le rayonnement des littératures anglo-saxonnes, en même temps que la nécessité de connaître, avec l'anglais, l'un des grands moyens de communication de la pensée à tous les niveaux aux congrès scientifiques, aux assemblées politiques comme dans les voyages de culture ou d'agrément. L'anglais est devenu une nécessité ; le grec paraît un luxe.

Luxe qui ouvre pourtant les plus riches perspectives sur notre passé, qui nous introduit aux sources d'une civilisation qui reste la nôtre. Histoire, littérature, théâtre, philosophie, religion, sciences et beaux-arts, tout y a ses fondements et déjà ses chefs-d'œuvre. Le latin n'a rien de comparable à Thucydide pour l'histoire, aux tragiques grecs pour le théâtre, à Platon, à Aristote et à d'autres pour la philosophie, et Rome n'a que très partiellement assimilé le sens exquis de la forme grecque ; autant que les beaux-arts, architecture, sculpture, céramique et peinture, l'héritage littéraire des Grecs demeure.

Le grand public, du reste, s'y intéresse. Voyages, livres d'art, conférences, traductions des grandes œuvres trouvent un intérêt croissant. Cela reste, évidemment, un intérêt de surface et d'occasion, et qui ne pénètre pas en profondeur par incapacité de l'effort intense et prolongé qu'exige une assimilation sérieuse de la civilisation grecque.

Mais ne nous leurrions pas. Combien de ceux qui l'ont jadis étudiée « dans les textes » ont dépassé le stade des balbutiements ? Combien peu ont pris un intérêt passionné et personnel à une matière qu'imposait le snobisme ou la nécessité ! L'« humanisme des élites » existait sans doute (j'en ai eu des preuves certaines) ; mais on n'a

pas entièrement tort de dire que souvent cette formation ne faisait que créer ou prolonger un esprit de caste.

En un sens, il y aurait donc à se féliciter de l'état actuel des choses : seuls feraient encore du grec les élèves ayant le don et le goût d'une étude dure, qui n'apporte pas si tôt sa récompense, mais qui permet d'explorer les origines de notre civilisation et de les faire fructifier dans le monde actuel.

Ce serait trop beau ! D'abord, nous constatons que ce ne sont pas toujours les meilleurs élèves qui, même aujourd'hui, s'orientent (ou qu'on oriente) vers l'étude du grec. Quelques déchets n'ont pas d'importance quand il y a des éléments meilleurs ; le tri se fera. Mais s'il n'y en a que deux ou trois par classe, et mal choisis ? Oui, deux ou trois, parfois cinq ou sept, nous en sommes là depuis des années. Dans d'autres pays, le grec se maintient un peu mieux. Chez nous, la concurrence directe, brutale, en V^e, avec l'anglais, l'a peu à peu éliminé. Discutant les projets de réforme, nous avons été à peu près unanimes à présager sa mort.

Non que, pour l'essentiel, les changements soient éclatants. C'est en V^e, comme par le passé, que le grec entrera en compétition avec l'anglais ; mais ce sera après une année de latin, et non plus deux. Et surtout, la spécialisation progressive dans les classes supérieures écartera de plus en plus celui qui aura choisi cette voie de toutes les carrières scientifiques. Or, allons-nous demander à un garçon intelligent de 14 ans qu'il se décide déjà pour une carrière en lui rendant de plus en plus difficile, dans les classes de plus en plus spécialisées, le passage d'un enseignement à l'autre ? Choisira-t-on pour lui qui hésite ? Ce sera pire. Avec l'anglais, tout l'éventail des branches reste ouvert, et la décision est retardée de un ou deux ans ; l'élève choisira quand il sera mieux en mesure de le faire. Celui qui aura appris le grec a beau apprendre plus tard l'anglais, ce qui va sans difficulté majeure, mais les branches scientifiques, aujourd'hui essentielles, lui seront interdites. Essayera-t-il d'étudier simultanément le grec et les mathématiques spéciales, comme l'ont fait, voici déjà plusieurs années, quelques élèves particulièrement doués du lycée de Diekirch ? Il se heurtera à des difficultés d'horaire, et la matière toujours croissante finira par l'écraser.

Alors ? Ont-ils raison, ceux qui prétendent que le grec suit le hébreu et précède le latin parmi les branches que seuls étudieront encore quelques spécialistes aux universités ? La section gréco-latine semble effectivement condamnée (et chez nous plus qu'ailleurs), disons, pour rester prudent, au dépérissement ; mais peut-être ce terme convient-il déjà plutôt à l'état de ces vingt dernières années.

Créera-t-on des cours facultatifs pour ceux qui s'intéressent au grec ? Peut-être. On l'a essayé ailleurs. Mais cela demande un gros effort et beaucoup de persévérance. Le grec est difficile. Je pense à une

autre possibilité. Partout dans le monde, on constate chez les jeunes filles un plus grand intérêt pour le grec que chez les garçons, surtout au niveau universitaire. C'est une langue plus belle, plus souple que le latin, et l'éternelle obsession politique et guerrière des Romains y est moins prononcée ; en revanche, les problèmes de l'homme et de son destin y ont trouvé une forme accomplie. Jusqu'ici, par une bizarrerie inexplicable, les jeunes filles, chez nous, n'ont pas pu choisir le grec ; je sais que certaines auraient voulu l'étudier, l'ont même étudié parfois déjà dans le passé. Elles sont souvent moins que les garçons talonnées par la nécessité d'une préparation professionnelle, moins attirées par les branches scientifiques. Elles auront leurs cours de grec désormais ; or, dans les lycées mixtes, les garçons qui s'intéressent à cette branche pourront se joindre à elles. Ainsi nous ne serions pas (avant tous nos voisins) amenés à supprimer l'enseignement classique complet, qui garde sa très solide valeur formatrice.

Et les « auteurs grecs » ? Ils ont disparu du programme, selon le projet de réforme. Il paraît du reste que, sous sa forme actuelle, ce cours avait cessé d'intéresser les professeurs et les élèves. Mais il existe une façon simple et vivante d'en sauver l'essence : qu'un professeur parle d'Andromaque ou d'Iphigénie, de Phèdre ou d'Antigone, du platonisme ou de l'aristotélisme ou du complexe d'Œdipe, dans un cours de littérature ou de philosophie, il aura la possibilité de lire, ou de faire lire aux élèves, tel texte d'Homère, de Sophocle, d'Euripide ou de Platon, qui les intéressera d'autant plus qu'ils en verront les prolongements ou les contreparties modernes. Mais gardons-nous, là encore, des illusions trop faciles : la matière s'accroît de façon effrayante dans toutes les branches scientifiques, l'histoire continue, les littératures se développent, l'inflation des matières exige des coupes que chacun est tout prêt à pratiquer — dans les programmes des autres.

En fin de compte, il n'y aura qu'une solution, celle qu'on a choisie : une spécialisation plus accentuée, qu'on le veuille ou non, et quelque amour qu'on porte aux méthodes et aux matières du passé.

Le grec paraît condamné, du moins pour la généralité de l'« élite ». Les « auteurs grecs » aussi ont fait leur temps ; mais, à condition que les professeurs, eux, les connaissent et leur portent l'intérêt et la sympathie nécessaires, ils pourront encore jouer un rôle éminent dans l'explication de notre passé littéraire, culturel, philosophique et politique. On pourrait aussi penser à remplacer les cours d'auteurs grecs, indigestes et obligatoires (et matière de compositions !), par des cours facultatifs d'initiation à la littérature et à la civilisation grecques. Ces cours seraient plus vastes, plus synthétiques, plus vivants — et pourquoi pas des cours d'adultes ?

Enfin, puisque les Cours Supérieurs seront réformés, pourquoi ne pas envisager la possibilité, à ce niveau, d'une option de langue ou de littérature grecques, qui intéresseraient un grand nombre de nos futurs professeurs, en premier lieu les spécialistes du latin, lesquels devront bien constater que sans certaines notions de langue, de littérature et de civilisation grecques, aucune étude sérieuse du latin n'est possible.

Ne regrettons rien ; surtout pas les évolutions nécessaires. Mais ne coupons pas tous les ponts et ne devançons pas inconsidérément tous nos voisins là où le passé et l'avenir de l'Europe s'enchaînent.

P. S. Au moment de corriger les épreuves de cet article, j'apprends que l'art. 47, al. 3 ss. du projet de loi a été modifié sur un point important, ce qui rend caduque une partie de mon argumentation : le grec disparaîtra de la classe de V^e, en revanche, à partir de la IV^e, les élèves de toutes les sections (latin-langues et latin-sciences) auront le choix entre l'étude de l'anglais et celle du grec, si bien que ce dernier ne leur barrera plus la route vers d'autres ordres d'études. On pourra espérer qu'ainsi de bons élèves, qui s'intéressent aux civilisations et ne renâclent pas devant la difficulté, maintiendront la tradition classique. Seulement, l'étude du grec sera ainsi écourtée et viendra se greffer sur une année d'anglais, commune à tous.

Ernest LUDOVICY

Pitié pour eux

Considérations sur le futur cours
de philosophie de nos lycées.

LE TERME de scholastique a deux sens. Il désigne d'abord la philosophie du Moyen Age, plus particulièrement celle de la fin du Moyen Age. Mais dans un sens plus large, il désigne toute philosophie devenue « école », c.-à-d. un ensemble de doctrines auxquelles plus rien n'est ajouté. Toute philosophie finit, un certain temps après la disparition de son fondateur, par être scholastique. Il faut à tout prix éviter que le cours de philosophie introduit par la réforme de l'enseignement secondaire, ne dégénère en « cours de scholastique » dans le deuxième sens du mot.

Afin d'éviter cet écueil, il faut d'abord renoncer à introduire un manuel. Tous les manuels de philosophie sont mauvais. Tous les manuels de philosophie sont scholastiques. Notre enseignement est dogmatique. Un manuel de philosophie introduirait d'emblée cette méthode dans une discipline qui n'a pas à traîner derrière elle le poids d'une longue tradition de dogmatisme. On reproche à nos lycéens d'être passifs et gauches dans leurs expressions. Ne faudrait-il pas chercher les causes de cette attitude plutôt dans le système scolaire qu'on leur impose ? Et ne pourrait-on pas profiter de la nouveauté que représentent les cours de philosophie pour les transformer en cours de recherche, d'analyse, d'orientation, guidés uniquement par l'intérêt et la curiosité des adolescents.

Notre époque est peu portée vers les recherches philosophiques. Les sciences dites exactes et leurs résultats étonnants semblent donner une satisfaction entière aux esprits qui s'interrogent. Et pourtant la philosophie, le goût de la réflexion personnelle, plus ils sont repoussés vers le subconscient, plus ils se manifestent sous la forme d'une nostalgie vers une forme de savoir plus personnelle, plus intégrée que celle que les sciences peuvent fournir. Ne serait-il pas honteux d'enfouir cette propension des esprits vers une culture philosophique sous un fatras de notions, de problèmes, de solutions périmés qui peuvent intéresser le spécialiste, mais ne peuvent rien donner à un adolescent dont l'intelligence s'épanouit ?

Les Néo-Positivistes n'ont pas tort : beaucoup de théories du passé reposent sur des pseudo-problèmes et n'avancent que des solutions purement verbales. Pourquoi engouffrer nos jeunes dans des ques-

tions qui avaient leur raison d'être à des périodes précises de l'histoire spirituelle européenne, qui se sont révélées plus tard être des faux problèmes sans intérêt pour un jeune qui, dans un ou deux ans, verra le premier homme sur la lune.

Pas de manuels, avons-nous dit ; ajoutons : pas de compositions ! S'il faut à tout prix donner une note, que cette note soit donnée sur la base de la collaboration pendant tout un trimestre. Cette collaboration comporte les réponses que l'élève donne au professeur, mais aussi les questions qu'il pose, les exposés qu'il fait, les discussions entre élèves qu'il provoque et anime. Elle peut inclure également la recherche de textes se rapportant aux questions discutées.

Nous aurons alors un cours d'un type nouveau, d'une forme nouvelle et qui manque à nos lycées. Bien sûr, un cours pareil demandera de la part du professeur un effort continu pour une meilleure compréhension des élèves et une bonne connaissance des problèmes philosophiques modernes. Est-ce une utopie ? L'enseignement de Socrate à l'agora d'Athènes était-il utopique ?

Léon NOESEN

Les mathématiques, langage universel

LE MATHEMATICIEN Sylvester voyait dans la musique les mathématiques des sens et dans les mathématiques la musique de la raison ; à son avis, le musicien sent les mathématiques et le mathématicien pense la musique. S'il est de bon ton de qualifier la musique de langage universel, qu'en est-il des mathématiques à l'heure actuelle ? Il est vrai qu'aux Etats-Unis on rencontre bien des mathématiciens, qui pensent que les publications bourbakistes témoignent d'un mode de penser spécifiquement français ; iraient-ils jusqu'à affirmer qu'il y a des langages mathématiques différents ?

En mathématiques, les exemples de notations et de terminologies divergentes abondent. Il est banal de remarquer que le signe d'inclusion de la théorie ensembliste n'a pas la même signification dans les différents pays européens. Les signes de comparaison des grandeurs des nombres ne se lisent pas d'une manière unique à l'intérieur d'un même pays. La C^* -algèbre [« C-star-algèbre » en français (en français ?)] devient une B^* -algèbre après avoir traversé l'Atlantique. Mais s'il s'agit là d'exemples plutôt anodins, il convient de noter qu'il y a des situations plus graves. Qu'il suffise de rappeler la malencontreuse question des axiomes topologiques ; de ce fait, les notions de compacité ou de régularité, par exemple, n'ont pas la même signification partout. Le moment ne paraît pas en vue, où on se décidera à abandonner l'une ou l'autre des définitions de la mesure, qui concernent certes le même objet, mais ne le caractérisent point de la même manière. S'il n'y a pas un grand mal à ne pas adopter les notions de clan ou de tribu, le refus d'introduire celle de filtre nécessite des prouesses de langage dépourvues de grâce et de clarté.

Il faut bien reconnaître qu'il y a une différence de style dans les rédactions des publications mathématiques américaine, française, japonaise ou russe. Si les publications françaises font preuve d'un souci extrême de rigueur et de généralité, les traités américains paraissent souvent moins condensés, voire même plus digestes. Il va sans dire que ces constatations ne tiennent pas lieu d'appréciations de valeurs.

L'existence de ces différences, en dépit des importants échanges d'idées entre tous les grands mathématiciens, montre — s'il en est besoin — que le mathématicien d'aujourd'hui n'a aucun intérêt à travailler en vase clos. Le soi-disant mathématicien par dilettantisme a beau s'attaquer à d'autres problèmes que celui de la quadrature du cercle, ses chances de réussir ou d'éprouver des « émotions mathématiques » ne sont guère plus encourageantes. De même, les petits pays seraient mal avisés de se camper dans une espèce de narcissisme intellectuel ; ils feraient figure d'auberges espagnoles, où chacun ne trouve que ce qu'il veut bien y apporter.

Le mathématicien a l'impérieuse nécessité d'être en contact permanent avec les foyers de culture des grands pays ; ce n'est que là qu'il pourra s'imprégner des grands courants de la pensée mathématique contemporaine. Or, depuis que Cauchy partit en guerre contre les raisonnements diffus et les concepts mal définis — la notion de limite, par exemple —, depuis que Hilbert lança la méthode axiomatique, on peut dire que s'il y a un trait dominant dans toute l'évolution des mathématiques, c'est le ralliement à une plus grande abstraction. Force est bien de constater que, de cette façon, la vigueur n'est pas sacrifiée au bénéfice de la rigueur. L'intense collaboration internationale a rendu possibles l'essor insoupçonné et le degré de complexité des mathématiques actuelles. En ce moment et vraisemblablement à l'avenir, le puissant moteur de l'évolution mathématique n'est pas un but utilitaire, ce n'est pas uniquement une recherche esthétique, mais la continuité des travaux.

Delambre pensait que le développement des mathématiques se heurterait à des difficultés insurmontables, que seuls des perfectionnements de détail seraient encore possibles ; à la fin de sa vie, il opina que les chaires de mathématiques des Facultés tomberaient au rang des chaires d'arabe. Sans prendre parti dans une question linguistique, on peut se hasarder à affirmer que sa prophétie n'est pas sur le point de se réaliser.

Jean-Paul PIER

La réforme de l'enseignement de la mathématique

L NE FAIT malheureusement pas de doute que bon nombre d'enfants et d'adultes ont la mathématique en horreur. Il y en a même qui se vantent de ne rien comprendre aux mathématiques ! « Quel climat favorable pour nos enfants » écrit N. Picard (1) : « en classe on apprend par cœur ce qu'on ne comprend pas. A la maison, Papa dit à qui veut l'entendre, que dans la famille on est nul en math. Pourquoi faire un effort pour une matière si ennuyeuse que l'on est sûr par hérédité de ne jamais comprendre ? »

Il est certain que bon nombre de nos bacheliers ont réussi leur examen de fin d'études sans avoir jamais dépassé le stade de « technicien », habile certes dans le maniement d'un certain nombre de symboles mathématiques, mais sans idée précise sur la véritable signification mathématique sous-jacente. Ils ont souvent reçu ex-cathédra un enseignement qui revient à un fastidieux processus de conditionnement, à un dressage intellectuel, où l'important est d'apprendre et non de comprendre, le tout en vue de réussir cet examen qui ouvrira la porte vers une carrière déterminée.

Mais à l'Université on exige des futurs physiciens, chimistes, médecins, ingénieurs et économistes de solides connaissances en mathématique, et un large pourcentage des échecs dans les premières années universitaires est sans doute dû à cette branche. Pour échapper à la mathématique, il resterait donc la Faculté des Sciences Humaines et des Lettres ? Malheureusement le décret du 22 juin 1966 modifie, du moins en France, cette situation. Voilà qu'en effet on crée un enseignement de mathématique et de statistique pour les 2 années du premier cycle de Psychologie et de Sociologie, de même qu'en première année du premier cycle de Philosophie. On trouvera les programmes proposés pour cet enseignement dans le N° 256 du bulletin de l'APM (2).

Les sciences dites humaines, telles que l'histoire, la sociologie, la psychologie ne peuvent plus se concevoir sans une formulation mathématique de certains de leurs aspects. Ou bien il s'agit de représenter des résultats ; formules et représentations graphiques ne peuvent être choisies au hasard ; pour les comprendre ou les interpréter correctement, l'étudiant doit être au fait des procédés qui ont permis de les établir.

Ou bien il faut passer par l'expression statistique pour avancer l'étude d'un sujet, ou bien c'est des méthodes de la combinatoire qu'il s'agit de s'inspirer pour analyser une situation complexe. Et l'on sait quelles connaissances approfondies de la théorie du calcul matriciel sont nécessaires en analyse factorielle, et que la théorie des graphes est indispensable en linguistique structurale où l'on utilise pour décrire et expliquer les faits de langue, les cadres logico-mathématiques. Et l'on pourrait citer encore bien d'autres raisons de faire intervenir la mathématique dans les sciences de l'homme.

Il faudra tenir compte de ces situations nouvelles en procédant à la réforme de l'enseignement mathématique dans le secondaire, puisque celui-ci doit préparer « sur la base d'une formation générale approfondie, essentiellement aux études supérieures de toutes les facultés ».

Heureusement il se fait, et il y a de nombreux résultats expérimentaux pour le prouver, que si l'on substitue à l'acquisition traditionnelle des formules apprises par cœur, une véritable exploration des structures mathématiques, on arrive à enthousiasmer les enfants et les adolescents pour la mathématique au lieu de les rebuter : « tout enfant qui n'a pas été gâté par un long conditionnement dans le système des punitions et des récompenses imposées de l'extérieur, aime à faire face à une situation qui éveille sa curiosité naturelle » (3).

D'où la nécessité de commencer la modernisation aussi tôt que possible : de préférence dans le primaire, à défaut, dès le début du secondaire.

Lorsque vers 1950 l'édifice de la mathématique avait été complètement repensé et reconstruit sous l'impulsion des « Bourbaki » cette évolution de la pensée mathématique a été suivie sans trop de heurts au niveau universitaire. Ceci avait cependant pour conséquence de creuser un abîme entre le niveau universitaire et le niveau secondaire. Il faut néanmoins bien se rendre compte que ce qui avait changé ce n'était pas la science elle-même, mais l'esprit dans lequel elle est enseignée : esprit caractérisé par le souci d'unifier l'ensemble du domaine mathématique, de faire ressortir les structures fondamentales qui se retrouvent dans les différentes branches de cette discipline (la mathématique).

Sous l'égide de l'O.C.D.E. furent alors organisés à Royaumont, Dubrovnik et Athènes (1960 - 64) des congrès, dont le but était précisément d'étudier dans quelle mesure on pouvait réaliser une modernisation de la mathématique au niveau secondaire. Les rapports publiés par les soins de l'O.C.D.E. (4) sont formels et affirmatifs : la réforme de l'enseignement de la mathématique est possible dans le secondaire ! Actuellement bien des tentatives de réforme sont engagées et donnent des résultats encourageants. Le « Report of

the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments » de 1967 énumère 63 projets de réforme de mathématique tant au niveau secondaire que primaire dont 26 américains. Ce rapport ne mentionne pas cependant les séries d'expériences en cours à Moscou et à Nowosibirisk, expériences qui inspirent directement, du moins en partie, les projets de réforme en Allemagne de l'Est (5).

Ainsi partout dans le monde on s'efforce d'arriver à une amélioration de l'enseignement de la mathématique. Mais il faut dire cependant que bien des choses restent à être faites, ne serait-ce que vaincre l'indifférence, voire l'hostilité de bon nombre d'enseignants vis-à-vis de la mathématique moderne. A. Revuz s'est fait le brillant avocat de cette dernière dans son livre « Mathématique moderne, Mathématique vivante » (6) dans lequel il réfute les arguments qu'on avance généralement contre la modernisation de l'enseignement de la mathématique et sur lesquels nous ne pensons pas nécessaire de revenir.

Mais comment envisager cette modernisation du cours de mathématique ? En aucun cas ne peut-on arriver à quelque chose de valable en insérant dans un programme traditionnel quelques concepts modernes, sans toucher à l'enchaînement du programme ancien. Il suffit pour s'en convaincre de regarder ce que donnent de pareils procédés dans les manuels « modernes » du type qui sont prescrits chez nous (7). Un exemple entre mille : 2 droites sont // si elles sont dans un même plan et qu'elles n'ont pas de points communs (page 114). Chaque droite est // à elle-même ! ? (page 116). Et tout ceci pour pouvoir parler de « relation d'équivalence », notion dont on ne se servira plus dans la suite du cours !

On peut formuler des reproches analogues concernant nos programmes d'algèbre. Pour les classes de III^{me} et II^{me} on s'est contenté d'ajouter des concepts modernes, sans dire cependant comment les utiliser ce qui aurait été indispensable puisque le manuel prescrit pour ces programmes n'en parle pas. Une modernisation pareille ne constitue en fait qu'une surcharge inutile pour les élèves, car à quoi bon introduire des notions dont on ne se sert pas ?

Nous savons bien sûr, que moderniser un programme n'est pas chose aisée. A notre avis une modernisation suppose une coopération à divers niveaux :

Sur le plan international, pour pouvoir profiter des travaux déjà réalisés. Sur le plan national, par l'institution de centres permanents de recherche, travaillant avec des classes pilotes et où se conjugueraient les efforts de personnes qualifiées dans deux au moins des trois disciplines :

1° la mathématique : le chercheur devrait connaître la théorie des ensembles et des relations, la théorie des groupes, anneaux et corps, la théorie des espaces vectoriels et l'algèbre linéaire, la topologie

et l'analyse. Une analyse poussée, logique et mathématique de toutes les notions impliquées dans le programme devrait être faite et rendue accessible aux autres membres de l'équipe.

2° la psychologie : le chercheur devrait être au courant de la psychologie du développement et des théories de l'apprentissage telles qu'elles ont été développées par Piaget, Bruner, Bartlett, Dienes (8).

3° la pédagogie : le chercheur devrait avoir une grande familiarité avec la classe et les positions qu'y occupent respectivement les élèves et le professeur.

Donnons peut-être quelques précisions au sujet des théories de l'apprentissage : ce qui est essentiel dans l'enseignement ce n'est pas de donner aux élèves une masse de résultats, de formules toutes faites. Une priorité absolue doit être donnée à tout ce qui ouvre l'esprit de l'élève aux méthodes mathématiques. Il s'agit de présenter à l'élève une mathématique unitaire, organisée autour de thèmes généraux, utilisant de manière active les structures mathématiques à la fois comme but et comme moyen pédagogique. Il faut faire vivre à l'élève la « construction mathématique ». On passera ainsi par 3 étapes :

1° Etape de la conceptualisation : on part de données familières sur lesquelles une sorte de manipulation pratique est nécessaire pour arriver à un concept abstrait ; puis on opère sur ces êtres abstraits selon des règles bien choisies. C'est ainsi qu'on peut apprendre aux élèves comment s'élabore une définition, comment se choisit une axiomatique.

2° Etape du développement déductif : une fois les définitions et les axiomes bien précisés, le développement d'une théorie déductive est un jeu qui doit plaire, si les règles en sont simples et suffisamment bien comprises pour que l'élève se sente à l'aise.

3° Le retour au réel : il est essentiel d'apprendre aux élèves comment ils doivent utiliser leurs connaissances pour résoudre les problèmes tels qu'ils se posent dans d'autres sciences. Signalons qu'à la suite du Congrès de Dakar (1965) organisé par la C.I.E.M. on se propose de préparer un ouvrage d'exemples sélectionnés d'applications des mathématiques à d'autres sciences, destiné à l'usage des professeurs d'écoles secondaires (5).

Il faut bien reconnaître que l'enseignement traditionnel et ceci particulièrement dans l'enseignement secondaire, consacre tout son temps à la seconde étape. Les travaux de Dienes en particulier ont cependant montré que l'abstraction dans laquelle se développe nécessairement cette étape n'est réellement accessible qu'à la condition de prendre au sérieux l'acte d'abstraire, c'est-à-dire la première étape.

Reste bien sûr le problème de l'information des professeurs. En principe, elle pourrait être assumée par les centres dont nous avons

parlé plus haut. C'est d'ailleurs ce qui se passe en Belgique, où le Centre Belge de Pédagogie de la Mathématique prend en charge le recyclage des professeurs en organisant dans différents centres régionaux des cours de perfectionnement. En France, c'est l'A.P.M. qui s'efforce de résoudre le problème en prenant en charge la publication de cours et en déléguant des professeurs pour animer les émissions de télévision « Chantiers Mathématiques ».

Chez nous aussi il faudra sans doute songer à organiser des cours pour la formation continue des enseignants. Car il nous faudra aligner nos programmes de mathématique sur ceux de nos voisins. Nous publions en annexe la liste des matières proposées par une commission universitaire chargée par le Ministère Belge de l'Éducation Nationale à se prononcer sur les matières qu'elle aimerait voir traitées dans le secondaire avant l'entrée aux universités. C'est pratiquement le programme de Papy qu'on a adopté !

On peut se demander si notre Commission Nationale ne ferait pas bien de s'inspirer du programme élaboré par le Centre Belge de Pédagogie de la Mathématique et de moderniser de fond en comble et résolument nos programmes plutôt que de procéder à des ravaudages « provisoires ». On sait que le Centre Belge a une renommée mondiale. Le fait que le volume 1 de la série « Mathématique Moderne » de Papy a été traduit en néerlandais, allemand, espagnol, roumain et que la traduction anglaise va paraître sous peu, montre bien l'intérêt qu'il a suscité dans le monde. Les trois premiers volumes de la série (9) parus en français couvrent largement le programme de notre cycle inférieur et les recherches effectuées par le Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université Catholique de Louvain (10) indiquent clairement quels avantages les élèves tirent de cet enseignement moderne. Or il est de notre devoir d'enseignant de veiller à ce que les élèves reçoivent le meilleur enseignement possible !

Robert DIESCHBOURG

BIBLIOGRAPHIE :

- (1) Des ensembles à la découverte du nombre, par N. Picard, O.C.D.L., Paris 1966.
- (2) Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématiques, 29, rue d'Ulm, Paris.
- (3) The Power of Mathematics, par Z. Dienes, Hutchinson, Londres 1963.
- (4) Mathématiques Nouvelles, 1961,
Programme Moderne de Mathématiques, 1961,
Mathématiques Modernes, 1964,
publ. par l'O.C.D.E., 2, rue André-Pascal, Paris.
- (5) consulter New trends in mathematics teaching, Vol. 1, 1966, publ. par l'Unesco, place de Fontenoy, Paris.
- (6) publ. par l'O.C.D.L.
- (7) Géométrie, par Lespinard.

- (8) La Genèse du Nombre, Piaget, 1941, Paris, Delachaux.
 A Study of Thinking, Bruner J., 1956, New-York, Wiley.
 Thinking, Bartlett, 1958, New-York, Inc. Publishers.
 Thinking in Structures, Dienes, 1965, Londres, Hutchinson.
- (9) G. Papy : Mathématique Moderne I, 1963, Didier, Bruxelles.
 Mathématique Moderne II, 1965, id.
 Mathématique Moderne III, 1967, id.
- (10) J. Sulbout, La Nouvelle Pédagogie de la Mathématique.
 F. Baise, Epreuve objective pour la mesure de l'acquis mathématique moderne.
 Mémoires présentés pour l'obtention du grade de licencié en sciences pédagogiques à l'Université Cath. de Louvain en 1965 resp. 1967, Prof. A. Gille.

ANNEXE : RAPPORT DE LA COMMISSION UNIVERSITAIRE BELGE

VŒUX CONCERNANT LA MISE EN APPLICATION DU PROGRAMME PROPOSE

La Commission universitaire relative à la mathématique

- 1) demande avec insistance à Messieurs les Ministres de l'Education nationale de mettre en œuvre les moyens propres à intensifier la formation continue des enseignants ;
- 2) souhaite émettre un avis sur le programme qui sera établi par la commission du secondaire avant le dépôt des conclusions définitives ;
- 3) demande qu'une commission mixte, dans laquelle seraient représentés les établissements d'enseignement supérieur, examine, tous les trois ans, les résultats pratiques de l'application des programmes de mathématiques au niveau de l'enseignement supérieur ;
- 4) estime souhaitable, pour chacune des langues nationales, la création d'une commission chargée d'unifier, dans une large mesure, la terminologie et le symbolisme mathématique à utiliser dans l'enseignement secondaire, de manière à les rendre aussi clairs et simples que possible ;
- 5) estime enfin que les élèves du cycle secondaire supérieur doivent être mis en contact dans le plus bref délai possible avec certaines notions nouvelles qui figurent dans ce rapport, par exemple le calcul vectoriel, le calcul matriciel et le calcul intégral ;
- 6) souhaite une augmentation du volume horaire consacré aux mathématiques dans l'enseignement secondaire.

REMARQUES GENERALES SUR LE PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN

0. L'ensemble des matières enseignées au secondaire constitue un tout, dont la répartition en chapitres et parties doit se faire en tenant compte de l'unité de la mathématique.
1. Dans le programme détaillé apparaissent explicitement des notions relatives à des structures mathématiques fondamentales. La commission insiste pour que ces notions soient introduites progressivement et à partir d'exemples.

2. L'enseignement doit mettre l'accent sur la nécessité de savoir mathématiser une situation. Il faut également que les concepts soient connus et assimilés de manière qu'ils puissent être appliqués dans les autres disciplines dès l'enseignement moyen.
3. Une maîtrise théorique et pratique des techniques de calcul est indispensable. L'étudiant doit être conscient de l'importance des termes rigoureux d'une définition.
4. L'étudiant doit être capable de bâtir une démonstration. Il doit être en particulier familiarisé avec les notions suivantes : implication, négation d'une implication, équivalence, disjonction, conjonction, raisonnement par contradiction et par récurrence, usage et portée du contre-exemple.

LISTE DES MATIERES PROPOSEES

1. Notions élémentaires sur les ensembles : appartenance, inclusion, Intersection, réunion, différence, complémentaire par rapport à un ensemble, produit cartésien, rapports entre l'intersection, la réunion et la différence. Relation et fonction (transformation), celles-ci dans un sens très large. Relations d'ordre et d'équivalence. Fonction biunivoque (bijection), permutation. Composée de deux relations. Réciproque d'une relation.
2. Mise en évidence des principales structures algébriques et topologiques à partir d'exemples concrets. Groupes, groupes de transformations, corps commutatifs, anneaux, espaces vectoriels.
3. Anneau des entiers (positifs, négatifs, nul): division avec reste, divisibilité. P.G.C.D. comme combinaison linéaire des nombres. Factorisation en nombres premiers. Corps des rationnels. Corps des réels : ordre sur les réels, représentation décimale et binaire des nombres réels, relation avec les points d'une droite. Corps des complexes : complexe conjugué, représentation géométrique, interprétation géométrique des opérations fondamentales, argument et module d'un produit de nombres complexes, formule de Moivre, racines n^{e} des nombres complexes, groupes des nombres complexes de module 1 et groupe des rotations. Fonction polynômes en une variable complexe : division avec reste, équations, racines d'une fonction polynôme et divisibilité par $z-a$, factorisation linéaire des fonctions polynômes, binôme de Newton, $z^n - a^n = (z - a)(z^{n-1} + az^{n-2} + \dots + a^{n-2}z + a^{n-1})$, théorème de d'Alembert (sans démonstration), équations linéaires et équations quadratiques, réalité et signe des racines des équations quadratiques à coefficients réels, équations binômes, éventuellement équations réductibles au second degré, inéquations du 2^d degré. Corps des fractions rationnelles. Progressions arithmétiques et géométriques en nombres réels et complexes. Analyse combinatoire avec ou sans répétitions.
4. Il est demandé que l'étudiant sache convenablement, lors de son entrée à l'université, les propriétés fondamentales de la droite réelle, y compris le

principe des intervalles emboîtés, celui de l'existence d'une borne supérieure pour toute partie non vide et majorée de la droite réelle et le principe dual pour la borne inférieure.

Il n'est pas demandé qu'il sache une construction de la droite réelle à partir des entiers. Toute proposition prise comme axiome sera présentée comme telle et illustrée par des exemples et des contre-exemples.

Une fois les principes obtenus ou présentés comme axiomes, le raisonnement mathématique doit être utilisé.

Le théorème sur les recouvrements ouverts d'un intervalle fermé et borné est à établir.

Fonction continue et limite, en particulier d'une suite de nombres, opérations. Dérivée d'une fonction (numérique et éventuellement vectorielle), d'une variable réelle (interprétation géométrique et cinématique), formule des accroissements finis, formule de Taylor.

Règles de dérivation (combinaison linéaire, produit, quotient, fonction composée, fonction réciproque).

Limites des formes indéterminées (Règle de l'Hospital).

Tracé du graphique d'une fonction numérique d'une variable réelle, asymptotes, application de la dérivée (équation de la tangente, fonction croissante, maximum, minimum, point d'inflexion).

Primitive.

Calcul des primitives immédiates, par changement de variable linéaire. Intégrale définie des fonctions continues par morceaux sur un intervalle fermé et borné (notamment comme limite des sommes).

Calcul d'une intégrale définie à l'aide des primitives.

Longueur d'arc.

Éventuellement convergence uniforme.

N. B. Seront connues les fonctions suivantes :

fonctions numériques linéaires

fonction homographique

fonctions quadratiques

fonctions polynôme et rationnelle

fonctions exponentielle et logarithme

fonctions trigonométriques et leurs réciproques

fonctions puissances

y compris : la continuité, leur dérivation, leur primitive.

5. ESPACES VECTORIELS

1. Calcul vectoriel : vecteurs, combinaison linéaire de vecteurs, espace vectoriel, produit scalaire et produit vectoriel, le tout dégagé à partir de situations géométriques.

Espaces vectoriels :

bases, coordonnées, dimension, applications linéaires, groupe linéaire général, changements de base, matrices.

2. Calcul matriciel : combinaison linéaire, produit, déterminants de matrice 2×2 et 3×3 , lien avec l'aire d'un parallélogramme et le volume d'un parallélépipède, matrice inverse.

3. Systèmes d'équations linéaires, résolution et discussion de systèmes d'équations linéaires à coefficients réels et complexes.

Espace vectoriel des solutions d'un système homogène.

Variété linéaire des solutions d'un système quelconque.

Formules de Cramer, existence d'une solution non nulle d'un système homogène.

Se limiter à 3 équations à 3 inconnues.

4. Valeurs propres et vecteurs propres d'une transformation linéaire dans les espaces vectoriels de dimension 2 et 3.
5. Equation d'une droite dans le plan, d'un plan dans l'espace, équations d'un droite dans l'espace, positions relatives de points, droites et plans (appartenance, intersection, parallélisme). Distances mutuelles. Représentation paramétrique d'une droite dans le plan et dans l'espace. Interprétation géométrique des systèmes d'équations linéaires à 2 et 3 inconnues.
6. Inéquations linéaires, demi-plan, demi-espace. Système d'inéquations à 1 et 2 inconnues.

6. GEOMETRIE

Point, droite, plan ; positions relatives de deux droites d'un plan ; parallélisme, parallélogramme, projections parallèles, translations, théorème de Thalès, quaterne harmonique.

Groupe des translations, symétries centrales et parallèles, homothéties.

Symétries orthogonales, groupes des rotations de centre donné, groupe des déplacements, groupe des isométries, groupe des transformations orthogonales, groupe des similitudes, changements de coordonnées orthogonales.

Produit scalaire ; expression dans une base orthonormée ; invariance par les isométries.

Distance et perpendicularité, théorème de Pythagore, inégalité de Cauchy-Schwarz.

Cercles ; disques ouverts et disques fermés ; sphères.

Angle d'une rotation, angle d'un couple de demi-droites ; groupe des angles. Arc capable.

Rapports trigonométriques, formules fondamentales de la trigonométrie, relation entre les angles et les côtés d'un triangle rectiligne.

Etude élémentaire de l'inversion.

Triangles sphériques : les 4 formules fondamentales de la trigonométrie sphérique.

Figures géométriques usuelles et leurs propriétés ; triangles, carré, losange, rectangle, cylindre, cône.

7. Extensions par les points à l'infini : droite réelle achevée ; droite réelle projective, points à l'infini du plan, définition des coordonnées homogènes.
8. Formes bilinéaires et quadratiques à 2 et 3 variables, matrices associées. Diagonalisation par transformation linéaire et par transformation orthogonale. Théorie des coniques réduite aux points suivants : points conjugués, pôles et polaires, centre, diamètre, diamètres conjugués, tangentes, asymptotes, classification affine des coniques. Axes d'une conique, foyers (équation polaire rapportée au foyer). Classification euclidienne des coniques. Courbes en coordonnées polaires.
9. Statistique descriptive : distributions observées (groupées et non groupées) à 1 dimension, représentations tabulaire et graphique. Propriétés et calcul de la moyenne, de la variance et de l'écart-type.

Probabilités : classe des événements, propriétés des probabilités, probabilité conditionnelle, événements indépendants.

Variable aléatoire (fonction de distribution, densité de probabilité, moyenne, variance et écart-type).

Distributions binomiale, normale et de Poisson.

Estimation de la moyenne, d'une population normale d'après un grand échantillon.

10. Pratique des opérations sur les nombres (ordre de grandeur d'un résultat) et calcul sur les expressions usuelles.

Emploi d'un formulaire et de tables (carrés, cubes, racines, logarithmes, sinus, tangente) Interpolation linéaire, usage élémentaire d'une règle à calcul, évaluation d'expressions numériques.

Erreur sur une somme, différence, produit, quotient, racine carrée.

Quelques considérations sur les programmes de mathématiques et de physique aux cours supérieurs, section des sciences physiques et mathématiques

LES ETUDIANTS luxembourgeois, sortant de la section latine de l'enseignement secondaire et se destinant à la carrière de professeur, s'inscrivaient jusqu'à présent dans une des sections des Cours Supérieurs. Ayant suivi les cours prescrits, ils passaient en septembre de l'année suivante un examen et continuaient ensuite leurs études aux universités à l'étranger, revenant passer d'autres examens à Luxembourg.

Or, une réforme est envisagée : la collation des grades sera abolie, ce qui obligera les étudiants luxembourgeois à passer leurs examens aux universités. Une question reste en suspens : la réorganisation des Cours Supérieurs. A ce qu'il paraît, les Cours Supérieurs seront maintenus sans être obligatoires. Ils seront réorganisés afin d'être conformes aux exigences de l'université : les étudiants luxembourgeois, ayant suivi avec succès les Cours Supérieurs, doivent pouvoir s'inscrire en deuxième année universitaire. Les programmes luxembourgeois doivent donc correspondre aux programmes universitaires.

Nous parlerons ici plus spécialement des programmes des Cours Supérieurs, section des sciences physiques et mathématiques (C.S.P.).

Les étudiants luxembourgeois, après une année aux C.S.P., continuaient ces derniers temps leurs études en France, en Belgique et exceptionnellement en Suisse. Aux C.S.P. les étudiants suivent des cours de mathématiques (15 h. par semaine, dont 5 pour l'algèbre, 5 pour l'analyse et 5 pour la géométrie), de physique (7 h. de cours, 2 h. de travaux pratiques), de chimie (3 h.) et de philosophie (3 h. 30).

Nous analyserons plus spécialement les programmes de mathématiques et de physique et nous les comparerons aux programmes français, belge (Liège) et Suisse (Fribourg).

Sans insister sur tous les détails du programme, relevons qu'on traite aux C.S.P. les chapitres suivants :

en mathématiques :

— ensembles, relations, structures, ensemble des réels, espaces vectoriels, polynômes, fractions rationnelles, décomposition en

éléments simples, applications linéaires, algèbre linéaire, calcul matriciel, déterminants, espaces métriques, théorèmes fondamentaux, espaces topologiques,

- fonctions d'une variable réelle, continuité, dérivée, intégrale, fonctions élémentaires, séries, fonctions vectorielles, fonctions de plusieurs variables réelles, équations différentielles,
- géométrie analytique : droite, plan, angles, distances, cercles, sphère, courbes planes, coniques, lieux, surfaces, quadriques, géométrie différentielle,
- géométrie projective et géométrie descriptive.

en physique :

cinématique, statique, dynamique, propriétés générales des corps, chaleur, thermodynamique, phénomènes périodiques, électricité, électromagnétisme, oscillations électriques, radioactivité, optique.

En France, en première année du 1^{er} cycle d'enseignement des facultés des sciences, les étudiants suivent des cours de mathématiques (12 h. 30 par semaine) et de physique (7 h. 30). Les cours comprennent un enseignement théorique, un enseignement dirigé (exercices de révision et d'explication) et un enseignement pratique (interrogations, exercices d'application, expériences). En mathématiques, l'enseignement théorique porte sur 4 h. 30 par semaine, l'enseignement dirigé sur 2 h. et l'enseignement pratique sur 6 h. En physique, l'horaire est respectivement de 3 h., 1 h. 30 et 3 h. Ce qui donne un total de 20 h. pour ces 2 branches.

Le programme en mathématiques est le suivant :

- ensembles, relations, structures, polynômes, fractions rationnelles, décomposition en éléments simples, espaces vectoriels, applications linéaires, calcul matriciel, formes multilinéaires, déterminants, équations linéaires,
- propriétés des nombres réels, fonctions, suites, (les séries seront étudiées en deuxième année), fonction d'une variable réelle, continuité, fonctions élémentaires, dérivabilité, théorème des accroissements finis, formule de Taylor, développements limités, construction de courbes,
- fonctions de plusieurs variables réelles, équations différentielles,
- géométrie analytique : problèmes d'angles et de distances, courbes et surfaces classiques,
- calcul numérique.

En physique, on traite les chapitres suivants :

- mécanique, champ de vecteurs, potentiel, éléments de cinématique et de dynamique des particules, énergie, théorie cinétique des gaz parfaits,

- électrostatique et électrocinétique des conducteurs, induction et champ magnétique, phénomènes d'induction, circuits, dynamique des particules chargées,
- optique, réflexion et réfraction, interférences, optique géométrique, miroirs, dioptries.

En comparant ces horaires et programmes à ceux de nos C.S.P. on peut relever les points suivants :

- 1) les étudiants français suivent des cours pendant 20 heures par semaine, tandis que les étudiants luxembourgeois ont plus de 30 heures de cours par semaine, dont 15 pour les mathématiques et 9 pour la physique.
- 2) le programme français fait une distinction nette entre l'enseignement théorique, l'enseignement dirigé et l'enseignement pratique ; on constate qu'on accorde un nombre d'heures important à l'enseignement pratique. Sauf pour la physique, cette distinction nette n'existe pas au Luxembourg. C'est le professeur qui décide de l'importance à accorder, suivant le cas, à l'enseignement théorique ou pratique.
- 3) l'étude de la géométrie analytique est très réduite dans le programme français ; la géométrie descriptive n'y figure pas du tout. Par contre l'analytique est une préparation utile pour l'étude ultérieure de la mécanique.
- 4) le programme français accorde une place prépondérante à l'étude de l'algèbre et de l'analyse. Dans les grandes lignes, les programmes français et luxembourgeois se correspondent.
- 5) le programme français en physique est moins étendu que le programme luxembourgeois. Par contre le programme français insiste davantage sur le chapitre de l'électricité.
- 6) le programme français comporte un chapitre sur le calcul numérique avec initiation à la programmation et aux méthodes numériques, ce que ne prévoit pas encore le programme de nos C.S.P.

Ajoutons qu'en deuxième année du 1^{er} cycle d'enseignement des Facultés des Sciences, les étudiants suivent des cours en mathématiques (4 h. + 1 h. + 5 h. 30), physique (2 h. 30 + 1 h. 30 + 2 h.) et mécanique (1 h. + 1 h. + 1 h. 30), soit un total de 20 h. par semaine.

A la Faculté des Sciences de Liège, les étudiants suivent, en première année, des cours d'Algèbre (60 h. par année), analyse (90 h.), géométrie analytique (45 h.), mécanique rationnelle (60 h.), physique générale (90 h.) et soit un cours en descriptive (20 h.) soit en chimie (60 h.). En plus, ils suivent des séances de répétition et de travaux pratiques en algèbre, analyse, physique, mécanique, descriptive ou chimie. Au total, les étudiants ont des cours pendant une vingtaine d'heures par semaine.

Les principaux chapitres, traités dans les différentes branches, sont les suivants:

en Analyse :

ensembles, espace euclidien à n dimensions, suites de points, séries de points, fonctions de plusieurs variables, continuité, dérivabilité, fonction d'une variable réelle, fonctions élémentaires, primitive, équations différentielles, calcul intégral, intégrales curvilignes, intégrales multiples.

en Algèbre :

vecteurs, espace vectoriel, déterminants, calcul matriciel, équations linéaires, matrices hermitiennes, diagonalisation.

en Géométrie Analytique :

étude de la droite, du plan, coordonnées homogènes, courbes et surfaces, quadriques.

en Mécanique Rationnelle :

vecteurs, tenseurs, mécanique du point matériel, gravitation.

en Physique :

optique géométrique, miroirs, dioptrés, lentilles, mécanique, mouvements, travail, puissance, énergie, hydrostatique, propriétés générales des corps, chaleur, entropie, états de la matière, électrostatique, charge, champ, capacité, condensateur, magnétisme, électricité, courant alternatif.

En comparant les programmes de Liège et des C.S.P., on remarque que :

1) les programmes en physique, géométrie analytique (et également en descriptive) sont plus étendus aux C.S.P. qu'à Liège.

2) à Liège, la mécanique rationnelle est traitée comme branche à part entière. A Luxembourg, une partie de ce cours est étudiée en physique, des applications sont traitées en analyse.

3) à Liège, une place importante est réservée à l'étude des matrices hermitiennes, en vue de l'étude ultérieure de la physique. Une modification du programme luxembourgeois s'imposerait ici.

4) en ce qui concerne l'étude des ensembles, espaces, et fonctions, les deux programmes se correspondent.

A Fribourg, en Suisse, les étudiants suivent, en première année, des cours pendant une vingtaine d'heures par semaine. Les cours, séances de répétitions et d'exercices se font en français ou en allemand.

Sont traités les chapitres suivants :

en Mathématiques :

ensembles, produits d'ensembles, relations, fonctions, ensembles dénombrables, espaces métriques, ouverts, fermés, applications continues, espaces euclidiens, espaces topologiques, points d'accumu-

lation, fonction d'une variable réelle, continuité, dérivée, intégrale, applications, fonctions vectorielles, courbes, fonctions de plusieurs variables réelles, équations différentielles, algèbre linéaire, géométrie différentielle, géométrie analytique dans le plan et l'espace.

en Physique :

mécanique, électricité, optique.

Si l'on compare ce programme au programme des C.S.P., on remarque que :

1) les deux programmes se correspondent dans les grandes lignes ; les étudiants luxembourgeois peuvent suivre en deuxième année, sauf peut-être en algèbre linéaire, où le programme suisse est plus étendu, étant donné que cette branche est traitée comme branche spéciale.

2) le programme luxembourgeois en physique est plus étendu que le programme suisse ; il faudrait peut-être insister davantage sur le chapitre de l'électricité.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les étudiants luxembourgeois inscrits aux C.S.P. en 1967 et 1968 peuvent s'inscrire et suivre en deuxième année universitaire, (du moins sur la base des programmes analysés ci-dessus). Il y aura toujours, bien entendu, des divergences entre le programme luxembourgeois et le programme universitaire, étant donné que le programme à l'université peut changer, pour de questions de détail, au gré du titulaire. Cette conclusion est d'ailleurs confirmée par divers étudiants luxembourgeois inscrits aux C.S.P. l'année passée et qui continuent cette année-ci leurs études aux universités.

Jean DAHM

Tendances actuelles en théologie morale

CET ARTICLE poursuit un double but : d'une part, informer le lecteur sur les grandes lignes qui se dessinent en théologie morale après le deuxième Concile du Vatican et d'autre part, suggérer quelques idées utiles à l'enseignement de la morale catholique dans nos lycées.

Reproches

Voyons d'abord les reproches formulés contre la morale traditionnelle. Ces reproches, que nous exagérons délibérément pour les faire mieux ressortir, feront entrevoir déjà dans quel sens la théologie morale va s'orienter dans les années à venir. Evidemment, ces reproches ont surtout un aspect négatif, mais ils contribuent néanmoins à jeter les bases d'une optique nouvelle dans la présentation du message chrétien. Par ailleurs, ils ne sont qu'une partie de la refonte qui se fait actuellement en théologie. Pour bien faire, il faudrait les replacer dans l'ensemble du renouveau dogmatique, pastoral et liturgique, tel qu'il se fait sentir ces derniers temps et que le laïc connaît au moins vaguement par les nombreuses informations répandues partout.

Notons tout de suite que la morale chrétienne ne saurait être absolument nouvelle et partant, tout autre que par le passé. Elle est basée sur une révélation, elle même terminée depuis la mort du dernier apôtre. Les idées qui se font jour n'ont rien d'absolument révolutionnaire. Elles sont l'indice d'une évolution en harmonie avec les tendances générales de notre époque. Il n'y a pas que les théologiens qui s'interrogent sur le sens nouveau de la destinée humaine dans notre siècle de science et de technique. Pratiquement, tous les penseurs essaient de comprendre l'orientation nouvelle de la culture humaine. Si donc il y a nouveauté en théologie morale, il s'agira plutôt d'un déplacement des accents que de formulations inédites et spectaculaires, de perspectives nouvelles plutôt que d'innovations hérétiques. Il y a en théologie une tradition séculaire qu'on ne peut nier purement et simplement sans abandonner l'essence même du christianisme.

Exagération de la loi

Ceci dit, voyons maintenant ces reproches. En schématisant quelque peu, on peut les grouper sous deux chefs : d'une part, accentuation exagérée de la loi au détriment de la conscience et d'autre part, présentation trop négative des impératifs moraux.

Dans les manuels classiques de la théologie morale, on constate que **l'étude des lois** a la préférence des auteurs. On y déclare que la loi (ici avant tout les commandements de Dieu et les lois de l'Eglise) est la norme objective de la moralité. L'action morale consiste dans sa conformité avec la loi, supposée immuable et à l'abri des discussions.

Dans toutes les circonstances de sa vie, le chrétien doit se référer à cette loi et y conformer sa conduite. Mis en face d'une situation concrète, il devra avoir présent à l'esprit tous les préceptes se rapportant à celle-ci, discuter leur importance relative pour aboutir en fin de compte à une solution pratique. Celle-ci n'avait pas toujours l'avantage d'être convaincante et à l'abri d'erreurs de jugement.

Casistique

Il s'ensuivait que le moraliste était acculé à confronter sans cesse les principes qu'il exposait avec des cas bien déterminés (réels ou fictifs) et à verser ainsi dans la trop fameuse casuistique. C'est ainsi qu'un manuel classique de théologie morale, celui des PP. jésuites Génicot et Salsmans, longtemps en usage dans la plupart des séminaires du monde, comportait comme une sorte de complément utile, sinon nécessaire, un fort volume exposant et discutant des centaines de « cas » précis relatifs à tous les commandements. Les moralistes voyaient qu'il y avait là une erreur de perspective très regrettable, donnant bien souvent dans le ridicule et même l'absurde. C'est un des mérites de notre temps d'avoir remis bien des choses à leur place et d'avoir mis en honneur une vue plus synthétique, plus humaine et plus chrétienne des valeurs morales.

Péchés mortels, péchés véniels

Par ailleurs, cette morale traditionnelle comportait, toujours comme conséquence de l'étude des lois, la fameuse distinction entre péchés mortels et péchés véniels. Certaines lois étaient considérées comme étant essentielles et n'admettant aucune légèreté de matière (p. ex. le sixième commandement), d'autres, au contraire, passaient pour être universellement légères (p. ex. le mensonge). On sent tout de suite qu'il y avait là une mentalité pour le moins très curieuse. De plus, certains commandements comportaient suivant leur intensité, si j'ose ainsi m'exprimer, toute une gamme de responsabilités, allant depuis la toute petite faute vénielle jusqu'au péché criant vengeance au ciel. C'était le cas notamment des fautes contre la justice, qui

s'échelonnent du larcin minuscule au vol sacrilège. Dans ces chapitres et dans bien d'autres, la grande discussion des moralistes portait sur la ligne de démarcation entre le péché véniel et mortel. Volontiers on qualifierait ces discussions d'oiseuses et de puérides, si elles ne mettaient en œuvre des acrobaties intellectuelles parfois étonnantes.

Morale négative

Cela nous amène à parler du second reproche formulé contre cette morale : elle était trop **négative**. C'était une science de la mauvaise conscience. Si on ouvre un manuel de piété de l'ancienne époque, ce qui attire aujourd'hui le plus notre attention, ce sont les examens de conscience avant la confession. Par leur longueur même, ils décourageraient aujourd'hui le paroissien le mieux intentionné et surtout le jeune étudiant avide de retrouver ses loisirs à la veille d'un jour de communion.

Le caractère négatif de cette morale apparaît encore davantage, si on relève la part minime laissée à la pratique des conseils évangéliques. Or, la morale chrétienne n'est pas un code de défenses, mais une impulsion vers la perfection évangélique dans la vie de tous les jours. Ce que l'homme d'aujourd'hui cherche, c'est une morale du bien et non pas une science du mal, une spiritualité vivante et sincère, ouverte au monde moderne et non un système complexe de défenses. Le minimalisme moral est définitivement révolu. Aujourd'hui, il n'a plus d'autre effet que de creuser encore davantage les ornières de la médiocrité.

Conscience personnelle

Cette morale simple est révolue. Elle ne répond plus à la vie. Autant dire avec Kant qu'elle est devenue hétérogène. Le chrétien d'aujourd'hui cherche autre chose. Avec l'humanité entière, il veut revenir sur le fondement vécu de la morale, sur la **conscience personnelle**. L'homme moderne cherche un **sens** à sa conduite morale. Il veut se décider lui-même. Il veut savoir pourquoi telle ou telle action est prescrite ou défendue. L'obéissance aveugle répugne à son besoin d'autonomie et de libre détermination. Plus précisément, il veut centrer sa vie autour d'un foyer qui lui permette de décider de son action dans telle ou telle situation concrète. Pour le chrétien, ce centre de gravité, ce point de référence de l'action morale, c'est l'amour, l'amour de Dieu et des hommes.

Morale de l'amour

Par son attitude et son enseignement, le professeur de morale aura donc à cœur d'apprendre aux jeunes à mettre dans leur vie une

valeur fondamentale, capable d'orienter leurs options et d'unifier la diversité de leurs actions dans la spiritualité de l'amour.

Cette unification n'exclut pas la fidélité aux différents préceptes. Il ne manque pas de théologiens qui se sont donné pour tâche de montrer la convergence de toutes les lois vers la charité surnaturelle. Les commandements deviennent alors autant de pistes différentes, reliées au sommet par l'amour. Ce qu'il faut aujourd'hui en théologie morale, ce n'est pas tant inculquer aux jeunes une infinité de principes et leurs applications variées, que développer leur affectivité et leur apprendre à se créer par l'action morale. Certes, la connaissance des lois morales garde toute sa valeur, mais cette connaissance doit être intégrée dans une situation concrète. En dehors de celle-ci, les principes sont comme les clous : les uns chassent les autres. Le respect de la personne humaine et de la conscience personnelle nous fait saisir d'emblée tout ce qu'il y a de relatif dans les principes. Ce qui est nécessaire pour l'un, peut être superflu pour l'autre. Nous sommes tous liés à une situation individuelle et c'est à l'individu qu'il revient de décider du nécessaire et du superflu. L'accent de la morale est donc déplacé de la norme objective à la norme subjective. Chaque homme doit se créer continuellement en se référant à sa conscience personnelle.

Décision personnelle

Jusqu'à présent, dans l'Eglise catholique le prêtre était le porteparole de la législation chrétienne : il dictait, jugeait, conseillait à la place du chrétien. C'était un genre de superviseur de la moralité. Aujourd'hui, on ne tolère plus cette façon de voir : chacun entend décider personnellement et indépendamment de toute ingérence étrangère.

Car il faut bien le reconnaître : avec des principes et les meilleures intentions du monde, il peut arriver qu'on joue le rôle ingrat d'empoisonneur public. Admonester et réprimander sont des formules de prédication périmées. Elles n'ont d'autre effet que d'aigrir les gens. Notre époque veut le respect de la personne humaine et de sa liberté, elle attend de ses guides spirituels une morale vivante et joyeuse qui lui fasse voir ou du moins deviner les véritables valeurs du christianisme, son message d'amour et de compréhension mutuelle appelé à transformer le monde.

Morale de situation

L'insistance sur la valeur de la conscience dans la morale chrétienne ne voudrait cependant pas approuver sans nuances les thèses de la morale de situation. Pour le chrétien, il y a des principes auxquels il faut se référer continuellement, mais ces principes doivent procéder du moi profond et être appliqués en connaissance de cause.

La primauté de la conscience personnelle n'exclut donc pas la formation morale. Pour juger valablement de l'attitude à garder en face d'une situation donnée, il faut connaître les normes de la moralité, sinon on donne dans l'arbitraire du subjectivisme indéfendable. L'enseignement de la morale reste donc nécessaire et doit faire partie intégrante de la formation des jeunes.

Conditionnement

La perspective nouvelle nous fait également saisir ce qu'il y a de conditionné dans la morale traditionnelle. Certains jugements de moralité n'étaient autre chose qu'un réflexe conditionné par des habitudes incontrôlées. Tel acte était jugé immoral parce que depuis des siècles ce jugement était transmis d'une génération à l'autre sans le moindre esprit critique. Il y avait dans la formation morale du passé une bonne part de dressage, lié à un ensemble de conditions culturelles, sociales et économiques. L'évolution même de ces conditions fait naître de nombreux points d'interrogation qui nous forcent à repenser et à redécouvrir le message chrétien dans sa pureté primitive.

Toutefois, il faut se garder de généralisations excessives dans ce domaine, sinon on aboutit à la négation pure et simple de la morale. Ce sera une tâche très dure que de montrer d'une façon claire et convaincante jusqu'à quel point la morale traditionnelle est marquée par le conditionnement. Des études nombreuses devront être faites en ce domaine et la théologie devra recourir souvent aux lumières des sciences profanes pour proposer quelques directives valables.

Lois positives

Une première ébauche de redressement se manifeste à l'intérieur de la théologie morale avec le remaniement des lois positives marquées le plus par le conditionnement. Ces derniers temps, les lois ecclésiastiques sont soumises à un examen rigoureux. Certaines d'entre elles sont déjà abolies ou singulièrement mitigées, p. ex. celles qui concernent le jeûne et l'abstinence ou encore l'index des livres prohibés. D'autres subiront prochainement une refonte sérieuse, presque toutes sont en passe de revision (notamment tout le chapitre du droit canon sur les délits et les peines ecclésiastiques excommunication, suspense, interdit, etc.).

Décatalogue

Par ailleurs, même certains commandements du décatalogue doivent être réexaminés. Alors que dans les manuels traditionnels, l'exposé sur la chasteté scandalise par sa longueur et sa précision, on n'y souffle mot sur la morale de l'argent. A l'heure où on connaît la misère et la faim du monde (on a inventé le terme élégant de pays en

voie de développement pour les pays de misère), la distribution et l'emploi des richesses sur la terre deviennent un problème de première nécessité. De même le contact entre les peuples, la compréhension raciale, les échanges culturels à l'échelle mondiale, sont autant de questions qui se posent à la conscience contemporaine.

Pour être prise au sérieux, l'Eglise ne pourra pas se contenter de paroles et d'admonitions, elle devra prouver par un engagement effectif son caractère de catholicité. Le problème est d'envergure mondiale. Il ne peut pas être résolu par quelques dons charitables. Il nécessite des remèdes à la mesure du mal tels que : éducation, mise en valeur des ressources naturelles, implantation d'industries, développement de l'hygiène, création d'une législation sociale, etc. Cela ne pourra se faire sans la collaboration des pouvoirs civils. D'où la nécessité pour l'Eglise de collaborer avec tous les hommes de bonne volonté pour l'édification du monde de demain. Pour sauver les âmes, il faut commencer par sauver les corps en donnant à tous les hommes la possibilité de gagner leur pain.

Cette attitude est d'ailleurs parfaitement évangélique. Le Christ lui-même a dit qu'il ne suffit pas de dire aux malheureux d'aller se réchauffer et se nourrir et de croire ensuite que toutes les obligations sont satisfaites. Notre siècle est réaliste et sincère. Il ne sait que faire de formules bon marché qui n'ont aucun pouvoir rédempteur.

Propriété privée

En connexion étroite avec la question sociale, les moralistes repensent aujourd'hui le problème de la propriété privée dans une société industrielle. On sait que la doctrine sociale de l'Eglise repose sur l'encyclique « Rerum novarum » de Léon XIII. Dans celle-ci, la propriété privée est considérée d'une part comme une sorte de droit naturel et d'autre part, comme un idéal à atteindre dans l'ascension des masses ouvrières vers la libération humaine. En lisant l'ouvrage du P. Brockmöller, s. j. sur la morale industrielle, on est tenté d'admettre avec l'auteur que ce point de vue est dépassé aujourd'hui. L'ouvrier est moins avide de propriété privée que de sécurité sociale. Une enquête faite en Allemagne fédérale a montré que les travailleurs ne désirent pas être propriétaires d'une maison et d'un jardin. A quoi bon se grever d'une charge presque insupportable dans les conjonctures actuelles ? Ils veulent tout simplement vivre en sécurité et à l'abri des grands soucis de la vie matérielle.

Droit de guerre

Un autre point remis en question par l'évolution actuelle est la question du droit de guerre. Bon nombre de controverses tournent autour de ce point. Le thème de la paix est au centre des préoccupations de tous les peuples. Aussi la thèse traditionnelle sur le droit

de guerre est-elle vivement discutée. Il faut pourtant reconnaître que celle-ci, telle qu'elle est présentée par les manuels de morale, se base davantage sur des considérations de droit naturel que sur une Révélation. Les auteurs des traités de morale partent du droit de légitime défense. Celui-ci est incontesté lorsqu'il s'agit de particuliers repoussant un agresseur injuste. Pourquoi refuserait-on ce droit à une nation, acculée à défendre son existence par la force, si tous les autres moyens de conciliation pacifique se sont révélés inefficaces ? Théoriquement, la question semble insoluble. On ne peut pas démontrer que la guerre soit partout et en toutes circonstances immorale. Dès lors, la seule façon de sortir de l'impasse, c'est de créer ici-bas une situation de fait permettant d'éviter à tout jamais le fléau de la guerre. Il faudra donc cesser de considérer la guerre comme une fatalité, favoriser la compréhension entre les peuples, entamer le dialogue avec les adversaires réels ou présumés tels, favoriser les œuvres de paix, combattre les préjugés et les aversions ancestrales. Le christianisme en tant que religion de fraternité et d'amour ne saurait admettre que des frères, même lointains, endurent les atrocités de la guerre. Le mot d'ordre lancé par le pape actuel en 1964 devant l'assemblée plénière de l'ONU et répété maintes fois depuis, résume l'attitude du chrétien : « Plus jamais de guerre ! ».

Morale sexuelle

Enfin, un dernier point qui subit le contre-coup de l'évolution actuelle, c'est la morale sexuelle. On se rend compte aujourd'hui que les moralistes lui ont accordé par le passé une importance et une attention qu'elle ne mérite pas. La chasteté n'est pas la vertu chrétienne par excellence, c'est une vertu morale parmi tant d'autres. Pour le croyant, les vertus premières sont, au témoignage de l'Écriture Sainte, la foi, l'espérance et la charité. Elles sont appelées théologiques, parce qu'elles sont données par Dieu et parce qu'elles ont Dieu pour objet. Les autres vertus, dites morales, sont fort nombreuses : humilité, droiture, justice, tempérance, chasteté, etc. Toutes admettent des aberrations, tant par excès que par défaut. La qualité morale leur revient du fait qu'elles se situent dans un juste milieu : in medio virtus. Il serait très difficile d'accorder à l'une d'elles une priorité évidente sur l'autre. La vie en ordre appelle de toute évidence la pratique simultanée de toutes les vertus, tout comme le jugement moral à porter sur un homme relève de son comportement d'ensemble et non d'une faute occasionnelle.

On s'oriente donc en théologie morale vers une vue plus synthétique et plus équilibrée des actions humaines. De plus, le dernier Congrès de l'Apostolat des Laïcs a prouvé que les chrétiens mariés veulent à l'avenir assumer leur responsabilité personnelle en matière de

morale conjugale. Déjà le puritanisme, la prudence et le mépris des réalités physiques du mariage appartiennent au passé. On attend maintenant avec impatience les directives élaborées par la commission spéciale instituée par le pape pour réexaminer les problèmes de la chasteté conjugale dans une optique contemporaine. Comme on sait, cette commission comprend non seulement des moralistes, mais encore des médecins, des biologistes, des sociologues et des gens engagés dans la réalité concrète de la vie conjugale. On peut croire que ces directives nouvelles (qui tardent à voir le jour) n'auront rien de sensationnel, mais qu'elles seront très discrètes et tendront avant tout à engager la responsabilité personnelle des conjoints.

Voilà quelques indications sur l'aggiornamento en théologie morale. Le lecteur constatera qu'elles n'ont rien d'absolument nouveau. Depuis longtemps déjà un besoin de renouveau se faisait sentir et bon nombre d'auteurs s'étaient efforcés d'abandonner les sentiers battus et de proposer à leurs lecteurs une morale constructive et confiante.

Tendances

Ce qu'il y a de nouveau, ce sont certaines tendances jointes à des idées directrices auxquelles on veut se référer constamment. En accord avec tout le mouvement culturel de notre temps, on ne met plus l'accent sur un absolu comme on le faisait par le passé, mais sur une réalité vivante, mieux comprise. Cette réalité vivante, c'est l'homme dans toute sa complexité : corps et âme, vie sentimentale, psychologique, société, milieu de vie, hérédité, famille, situation économique. Tout ce qui concerne l'homme retient l'attention : sa liberté, son autonomie, son épanouissement physique et spirituel. La morale ne fait que suivre ce mouvement général et tend à devenir plus positive et même le sacrifice et le renoncement doivent s'inscrire dans une ascension humaine dont on veut bannir tout volontarisme négatif.

L'homme au centre

Les sciences qui s'occupent directement de l'homme comme la psychologie et la psychanalyse, la sociologie, l'histoire, l'anthropologie et tant d'autres, nous font saisir progressivement toute la complexité du phénomène humain. Nous recherchons des jugements nuancés, serrant de près la réalité vivante de l'homme. Cette réalité comporte — est-il nécessaire de le dire ? — des facteurs économiques très importants sans lesquels l'ascension humaine est impossible. Aussi le chrétien d'aujourd'hui se doit-il de rechercher la solution des grands problèmes internationaux à la lumière des sciences économiques. Connaissant les principes d'action, il doit être à même de les appliquer de façon efficace. A ce point de vue,

on constate avec satisfaction que dans l'encyclique « *Populorum progressio* » le pape abandonne le style usuel des documents pontificaux pour adopter le langage des économistes et pour rechercher avec eux des solutions économiques au problème du développement.

Nova et vetera

L'orientation nouvelle de la théologie ne saurait faire oublier le fait qu'elle doit tenir compte de la tradition dans sa nouveauté même. La tradition est essentielle à toute religion et particulièrement au christianisme, puisqu'il se réclame d'une révélation. Difficile à définir dans son contenu et son extension, elle constitue à la fois une force et une faiblesse. Une force, parce qu'elle crée des habitudes profondément enracinées dans les mœurs ; une faiblesse parce qu'elle se charge des scories de l'évolution historique et culturelle. Aussi assiste-t-on de nos jours à ce qu'on appelle le retour aux sources ou ressourcement. Ce volte-face est très laborieux et les générations s'y affrontent dans un conflit douloureux. Il suffit de prendre pour exemple la réforme liturgique actuellement en cours. Alors que les jeunes veulent des offices religieux adaptés au goût de notre temps, les gens d'âge mûr se sentent troublés dans leur piété sinon dans leur foi. Ces tensions forcent les théologiens à un retour aux sources mêmes du christianisme pour en dégager l'essentiel et pour retrouver la pureté de la foi primitive. Il faut avouer que la tâche n'est pas facile. Nos frères séparés, les protestants nous sont ici d'une aide très précieuse, car à n'en pas douter, ils sont à l'origine du renouveau biblique.

Mot de la fin

Dans cette perspective, la catéchèse veut être un message de salut, comprenant d'une part l'appel de Dieu à l'humanité (le dogme) et d'autre part, la réponse de l'homme à cet appel (la morale). Le dernier critère de cette réponse redevient alors la personne même du Christ, replacée dans l'actualité vécue de notre temps. Ainsi la morale chrétienne retrouve un thème commun à tous les âges du christianisme, celui de l'imitation de Jésus-Christ. En définitive, la tâche actuelle du chrétien consiste à écouter le monde moderne, à s'ouvrir à ses besoins, à parler son langage, tout en se référant au message divin apporté par Jésus-Christ.

Ferd. HOLTZ

En marge de la réforme de l'enseignement secondaire

Quelques considérations au sujet de l'introduction d'un cours d'économie politique dans toutes les classes terminales de nos lycées.

LORS de la publication des premiers détails concernant la réforme de notre enseignement secondaire, les titulaires des cours de sciences économiques et commerciales professés dans nos lycées ont accueilli avec une légitime satisfaction le fait qu'un cours d'économie politique était prévu pour toutes les sections de la division supérieure. Cette science n'allait donc plus être réservée aux seuls élèves de la section économique (ancienne section commerciale), mais serait dorénavant enseignée à tous les élèves de 1^{re}, quelle que soit leur spécialité.

Faut-il voir dans ce fait le signe précurseur de ce que les responsables de l'éducation de nos jeunes ont enfin reconnu aux sciences économiques la qualité d'élément de formation générale ?

Tout en félicitant ceux qui ont pris cette heureuse initiative qui ne pourra que compléter favorablement le bagage intellectuel de nos élèves de 1^{re}, je me dois cependant de leur soumettre les considérations suivantes :

L'horaire de base établi pour l'hypothèse d'une division supérieure de trois classes — hypothèse d'ailleurs dépassée par les textes soumis récemment aux conférences des professeurs — prévoit pour le cours d'économie politique à introduire une demi-heure hebdomadaire, soit une heure/semestre seulement, dans toutes les sections autres que la section économique. Cette durée ne peut être considérée comme suffisante, à moins qu'on ne veuille enlever dès le départ au nouveau cours la valeur qu'on a bien voulu lui accorder. Je n'ignore pas que les bousculades sont inévitables lorsqu'il s'agit de comprimer dans un cadre rigide de 32 leçons hebdomadaires toutes les matières prévues par le programme. Je sais de même que tous les professeurs défendent à cette occasion — et parfois avec trop d'obstination — leurs spécialités. J'aimerais cependant me mêler sans passion à cette lutte pour les leçons hebdomadaires et réaffirmer qu'une étude même élémentaire des principes économiques fondamentaux ne saurait être faite en une vingtaine de leçons. A l'appui de cette affirmation, je voudrais proposer un minimum de programme pour le futur cours

d'économie politique, tout en admettant que d'aucuns de mes collègues découvriront sans doute encore des lacunes dans cette énumération. Je me réfère ici à un article « *Wirtschaftskunde* », que j'ai pu lire dans « *Europa im Unterricht* », Bulletin des Europäischen Kulturzentrums, Europa et Schola Editio, Freiburg im Breisgau, pages 68 à 76. Sous le sous-titre « *Die Grundlagen der Volkswirtschaft und ihre hauptsächlichlichen Einrichtungen* », l'auteur énumère ce qu'il considère comme un minimum de connaissances que l'on peut espérer trouver chez un élève de l'enseignement secondaire (höherer Schüler ?). J'ai puisé dans ce minimum les titres essentiels et on ne saurait donc m'accuser de vouloir présenter un programme gonflé pour les besoins de la cause que je désire défendre.

« Le revenu national : définition, formation et utilisation ; principes généraux. — Les biens économiques. — L'offre et la demande, le mécanisme des prix, l'équilibre économique. — La monnaie : définition et fonctions ; les systèmes monétaires. — Les facteurs de production ; les formes de la concurrence ; les coûts ; le financement de la production ; la politique monétaire. — La répartition du revenu national : salaires, intérêts, rentes, profits ; l'utilisation du revenu national : consommation, épargne, investissement ; les fluctuations économiques. — La spécialisation et l'interdépendance économique. — La spécialisation internationale et les échanges internationaux. — La concurrence internationale et le commerce international. — Les doctrines en matière de commerce international. »

En admettant que cette proposition trouve l'accord des responsables de l'élaboration définitive des programmes, je dois ajouter que l'étude quelque peu sérieuse de cette matière exige qu'on y consacre une heure et demie par semaine, soit trois heures/semestre. Si d'aucuns me traitaient maintenant de gourmand, je voudrais leur rappeler que tout porte à croire que la division supérieure, dite de spécialisation, comptera quatre classes. Ce fait devrait permettre une répartition assez aisée des différentes spécialités et laisser dans l'horaire la place nécessaire à l'étude — et non pas à un examen superficiel — des principes économiques fondamentaux. Puisse cette attente ne pas rester un pieux souhait : « *Videant consules !* »

Henri REINERT

Propos d'un ronchonneur

S I LE TITRE ne vous rebute pas de prime abord, je vous préviens que, dans ce qui suit, vous tomberez sur des raisonnements douteux, des insinuations malignes, des réflexions saugrenues et aussi — je l'espère — sur quelques vérités, que votre loyauté et votre sentiment d'équité s'empresseront évidemment d'approuver et de soutenir.

« Mathematicus non est collega ! » Notre bien sympathique mais irascible professeur de latin proféra cette remarque injurieuse un jour chez nous en classe, je ne sais plus à propos de quel événement qui avait suscité son courroux.

Or je constate que pareil point de vue n'est tout de même plus avancé, ou du moins, plus avoué aujourd'hui.

Il y a le cas des professeurs d'anglais qui ont dû lutter des lustres durant pour l'équivalence de leur rang avec celui des autres professeurs de langues ; ce n'est que ces dernières années qu'ils ont pu obtenir l'équivalence de leurs cours.

Que ces progrès nous permettent d'espérer que bientôt le jour poindra où les derniers préjugés qui entachent notre enseignement secondaire, seront vaincus. Pourquoi ne veut-on par exemple prévoir pour les professeurs de dessin une durée et un programme d'études ainsi que des examens qui, à l'instar d'un bon nombre de pays, feraient disparaître dans les lycées luxembourgeois toute diffamation, disparité, discordance et tant de points de dissension qui empêchent l'homogénéité du corps enseignant et la création de l'atmosphère la plus propice à l'œuvre éducative commune ?

Pourquoi, d'ailleurs, s'appelle-t-il toujours professeur « de dessin » ? Depuis pas mal de temps il aimerait qu'on le nomme professeur d'éducation artistique. Ses études et ses examens le préparent à enseigner, et les programmes démontrent qu'il enseigne effectivement, outre le dessin, les matières rattachées à la peinture, la sculpture et l'architecture, l'histoire de l'art, les styles, la décoration, le dessin géométrique, la géométrie descriptive et ses multiples applications dans les différents domaines techniques et artistiques.

Eh bien, professeur de dessin, dans ce cas, me paraît nettement trop limitatif ; pars pro toto, comme fil pour vêtement ou gueule pour physionomie. Comprenez-vous qu'il n'aime pas trop cela ?

A-t-il des complexes ? Mais non ! Il désire être appelé professeur d'éducation artistique tout simplement parce qu'il veut qu'on lui rende justice.

Songez donc, si l'on appelait professeur de calcul celui qui enseigne l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie et les mathématiques spéciales ! A d'autres on pourrait donner des titres comme professeur d'écriture, professeur de guerres, professeur d'animaux, professeur de Y a-t-il des saboteurs parmi les membres du corps enseignant ? mécanique, etc. Allez-y et vous verrez la réaction !

Encore trop de professeurs, non pas par méchanceté, mais par ignorance, insouciance ou commodité, minent le travail et le prestige du professeur de dessin et l'efficacité de son enseignement.

S'agit-il de dresser une liste, de vendre des billets, d'organiser une collecte, de se cotiser pour faire remplacer une vitre cassée ou pour acheter des livres, souvent le professeur approuve ou tolère la proposition presque traditionnelle des élèves de le faire pendant la leçon d'éducation artistique. Sait-il qu'au professeur de dessin ils racontent qu'ils ont été chargés d'exécuter cette mission durant sa leçon ? Le professeur de dessin râle, les élèves jubilent.

Tel professeur a besoin d'une leçon supplémentaire pour un devoir en classe ou pour son cours, dont il ne peut terminer le programme à temps. A qui s'adresse-t-il en premier lieu pour en emprunter ? Vous avez deviné juste : au professeur de dessin. Inconsciemment, on estime futile le cours d'éducation artistique.

Ensuite il y a ceux qui sont d'avis que sur les bulletins les notes en éducation artistique, parfois trop bonnes, parfois trop mauvaises par rapport à la moyenne, faussent le classement et empêchent le jugement équitable des élèves. Ignorent-ils donc qu'à l'instar des autres branches et pour des raisons tout aussi valables, les points récompensent l'intelligence, l'effort, l'attention et le zèle consacrés à une matière judicieusement dosée et soigneusement adaptée aux capacités et à l'âge des élèves ? Ainsi l'absence de dons spéciaux ne put davantage désavantager l'élève consciencieux qui fait son dessin, que celui qui écrit sa rédaction ou qui étudie ses mathématiques. Et ceux qui témoignent d'une incapacité désespérante à l'égard des activités artistiques sont même bien moins à plaindre que les élèves qui par exemple n'ont pas la bosse mathématique.

Il nous reste à parler de ceux qui tout bonnement mettent en doute l'importance, la valeur et l'opportunité d'une éducation artistique.

Les pauvres, comment leur faire comprendre que par une carence inexcusable, une formation défectible du temps de leur jeunesse, ils ont été lésés pour le restant de leurs jours ? L'ignorance de ce fait les empêche de s'en rendre compte, donc d'y remédier, ce qui parachève le cercle vicieux.

Et pourtant un travail d'élève en éducation artistique peut, selon le but envisagé et les éléments qui le composent, être comparé à un exercice grammatical instructif mais ennuyeux, à une reproduction zélée mais impersonnelle, ou bien surtout à une rédaction révélant et développant le don de l'observation, de la narration et de la description, la réflexion, le raisonnement, l'initiative, l'imagination et la personnalité. Oui, tout cela se reflète dans une peinture d'élève, et souvent d'une manière plus riche, plus spontanée, plus caractéristique et plus complète que dans une rédaction.

Et plus tard, l'étude des œuvres d'art, des styles, de l'histoire de l'art est-elle vraiment moins valable que celle de la littérature ?

« Balivernes ! » diront d'aucuns.

A telle riposte lapidaire on pourrait objecter : Bon, contentez-vous donc de lecture au coin du feu ! Et si vous voyagez, suivant sur les routes de votre pèlerinage gastronomique les trois étoiles du bréviaire Michelin, n'oubliez pas de vous affubler d'œillères afin de ne pas être déviés et incommodés par les tristes vestiges de l'Acropole ou du Forum, les églises Saint-Pierre, Saint-Marc ou Notre-Dame, les Offices ou le Louvre, et par les œuvres des Phidias, Giotto, Durer, Michel-Ange, Rembrandt, Goya et David, des Renoir, Rodin, van Gogh, Klee et mille autres personnages obscurs qu'il ne vaut vraiment pas la peine de connaître.

Mais l'éducation artistique a encore d'autres chats à fouetter. Ainsi elle tient surtout à cultiver le goût. Car tout le monde en a, du bon ou du mauvais. Et ce goût est bien contraint de se manifester jour par jour, à chaque fois par exemple que son possesseur délire sa bourse pour de la nourriture, des vêtements, du mobilier, pour la construction de sa maison et la décoration de son intérieur. Le penchant, sinon le besoin irrésistible de l'homme de se parer, de décorer son gîte, de s'entourer de choses qui lui plaisent, qui flattent sa vanité, qui satisfont son besoin de luxe, qui reflètent son standing ou qui suscitent l'envie du voisin, l'incitent à des dépenses qui dépassent énormément les sommes nécessaires à l'acquisition de l'utile, du pratique et du confortable.

Achetez de l'argenterie, du cristal, des tapis d'orient et des meubles précieux, ajoutez-y tableaux, bijoux, fleurs et tant d'autres choses complètement superflues, et vous saurez ce qu'il vous en coûtera de vouloir le beau.

Cet argent, vous le dépensez bêtement, vous le jetez par la fenêtre, si votre goût inculte et fourvoyé vous fait choisir oripeaux, fanfreluches et bibelots. Et n'oubliez pas qu'on vous jugera d'après les choses dont vous vous entourez et que dans ce domaine aussi c'est le ridicule qui tue.

On tiendrait compte bien davantage de ce qui précède, si réellement et sincèrement notre enseignement aspirait avant tout à l'éducation

des jeunes et non plutôt à leur instruction. Contrairement à ce qu'on voudrait nous faire croire, c'est toujours le bon vieux Sénèque qui a raison : « Non vitae, sed scholae discimus ».

Quant à la culture générale, nous y tenons toujours, n'est-ce pas, malgré la part croissante que nous réservons à la spécialisation. Eh bien, les fervents défenseurs de la culture classique et de l'humanisme, qu'ils poursuivent leur raisonnement et leur argumentation jusqu'à sa conclusion logique et, au lieu de se contenter trop souvent de défendre corps et âme le latin et le grec, qu'ils suivent l'exemple des coryphées ou de leurs émules ès lettres, d'Eschyle, Sophocle et Euripide à Cocteau, Saint-Ex. et Malraux, en passant par Platon, Pétrarque, Rabelais, Diderot, Gœthe, Hugo, Zola, Verlaine et tant d'autres qui ne se sont nullement contentés de littérature, mais qui se sont enthousiasmés pour les beaux-arts, partie intégrante d'une vraie culture générale.

Et la réforme ? Prévoit-elle des changements dans le domaine de l'éducation artistique ? Voyons toujours les seules propositions jusqu'ici connues, c'est-à-dire celles concernant la répartition des leçons sur les diverses branches. Ou permettez plutôt qu'à ce propos je vous narre un petit conte :

Dans un tout petit pays que certains croient situé à l'emplacement exact du nombril du monde, les autorités décidèrent de convoquer un conseil de disciplines, non certes devant la redoutable table verte, mais autour d'une ronde, afin de trouver un accord sur le partage du gâteau. Les disciplines devaient en effet faire des propositions sur le nombre de leçons hebdomadaires à attribuer à chacune d'elles.

Apparemment elles y étaient toutes représentées. N'empêche que quelques-unes qui auraient bien aimé y assister personnellement, trouvèrent porte close.

Ainsi la Doctrine Chrétienne, se voyant exclue, aussitôt sans riposter, s'en alla l'âme en paix. Elle avait entière confiance dans le bon fonctionnement de la providence, d'autant plus qu'elle savait ses intérêts parfaitement défendus par l'un ou l'autre docteur très chrétien. L'Education Physique, à une époque où les performances des muscles, notamment des extrémités inférieures, enthousiasment les foules d'ailleurs honorablement truffées de professeurs, n'avait pas non plus à s'inquiéter de la sauvegarde de ses droits et s'en fut de même.

L'Education Musicale, qui n'en avait jamais eu, des droits, s'éclipsa à son tour, ne se sentant ni la force, ni le courage de s'insurger contre un traitement injuste.

L'Education Artistique, rendue méfiante par quelques fâcheuses expériences du passé, ne put se résoudre à quitter les lieux. Restée seule, elle colla l'oreille au trou de la serrure, afin que rien ne lui

échappât des débats qui venaient de s'ouvrir à l'intérieur de la salle de conférence. Il faut dire en sa faveur que cette façon d'agir incuqua à l'Ed Art (abréviation à l'usage des familiers) un tantinet de honte, d'autant plus que ses appréhensions s'évanouirent aussitôt qu'elle put entendre les panégyriques pro domo et in propria causa que les différentes disciplines firent à tour de rôle.

Le Grec n'ayant pu assister, vu son état comateux, la parole fut d'abord au doyen, le Latin qui, las, teint de parchemin, la tint longuement pour plaider les mérites des langues anciennes. L'Ed Art se sentit en communion avec lui en l'entendant parler de « ... **la pureté classique de leur langue, ...des structures logiques et rigoureuses** ». Il ne pourrait mieux caractériser le temple antique ou tant d'autres exemples d'architecture ou de peinture, jubila-t-elle en secret. Puis le Français, franc, saisit son auditoire en offrant ses arguments, parmi lesquels il cita également les « ...**valeurs esthétiques, intellectuelles et morales** ». L'Ed Art, quelque peu rêveuse, crut un instant assister à un cours d'initiation à l'étude des œuvres d'art.

Trouvant la rhétorique de l'orateur intarissable — quoique d'accord mentalement — l'Allemand, las, le manda de lui céder la parole, dont il usa pour souligner sa propre valeur : « ...**on apprend à connaître les grands courants de la littérature et ses principaux représentants dans l'ordre chronologique** ». Le cours d'histoire de l'art et l'étude des styles poursuivent le même but, l'Ed Art ne put s'empêcher de le constater avec satisfaction, d'autant plus que l'orateur suivant avança des arguments identiques : « ...**un cours de littérature donnerait aux élèves une idée des courants importants** », dit en effet de façon moins angulée, l'Anglais, dont la langue lèse cependant le tympan des humanistes.

Après les langues ce fut la première des sciences, celle dont le nom exprime autant le pluralis majestatis dû à son rang que la multiplicité des aspects, qui prit la parole. Ainsi les Mathématiques, ayant exposé leur schéma thématique des matières et programmes, ajoutèrent que, sans oublier les « ...**considérations historiques permettant d'entrevoir l'évolution de la pensée mathématique, il sera tenu compte de la technique et des arts** ».

Mais l'orateur plaide ma cause, se réjouit l'Ed Art, à moins que — et un léger nuage assombrit son front — à moins qu'il n'essaie d'empiéter sur mon domaine et de s'adjuger une partie de mes attributions. La Physique fit si complètement son exposé que tout le monde acquiesça, bien qu'elle ne puisse s'enorgueillir de dispenser la culture comme l'éducation de même nom. Elle conclut en ces termes : « ...**les élèves d'une section littérale ont besoin d'effectuer un survol aussi vaste que possible d'une branche que beaucoup d'entre eux cesseront d'étudier** ». Très bien, très très bien, approuva l'Ed Art, voilà le principe qui s'applique exactement à l'histoire de l'art.

La Chimie, réfléchie, mine austère, s'y mit à son tour et dit notamment : « ...il importe d'aboutir à une compréhension satisfaisante de l'intervention des phénomènes chimiques dans tous les domaines de la civilisation ». L'Ed Art, bien d'accord, pensa qu'il était encore beaucoup plus important d'aboutir à une compréhension satisfaisante de l'intervention des phénomènes artistiques dans tous les domaines de la civilisation.

L'Histoire, ne voulant de son exposé en faire une longue, mit surtout l'accent sur l'étude de « l'histoire de la civilisation ». L'Ed Art accueillit cette proposition révolutionnaire avec enthousiasme. Etudier les civilisations, dont les arts font partie au plus haut degré, quelle perspective enchanteuse ! Et comme l'histoire de l'art est une part intégrante et inséparable de l'éducation artistique, on ne manquerait certes pas de doter celle-ci généreusement de leçons.

La Biologie, avec brio, logiquement, avança entre autres un argument de poids : « ...il importe de communiquer aux élèves une compréhension générale des grandes fonctions qui caractérisent la matière vivante ». « ...et de celles qui caractérisent la création artistique », enchaîna l'Ed Art, en pensée.

Lorsque le dernier orateur eut terminé, elle se félicita d'avoir pu entendre tant d'excellents arguments qui s'adaptaient si parfaitement à son propre cas, et elle partit rassurée et confiante, profondément convaincue qu'une telle analogie ne pouvait qu'engendrer dans l'assemblée une parfaite compréhension de ses problèmes. Ils avaient tous relevé des raisons qui étaient autant d'atouts en faveur de l'éducation artistique ; ils ne pouvaient donc manquer d'être ses partisans et avocats.

Or, quelle ne fut sa déception, sa désillusion, sa tristesse, lorsque, plus tard, elle apprit qu'après avoir procédé à la répartition des leçons disponibles, les disciplines présentes s'étaient attribuées chacune une part confortable du gâteau, ne laissant à l'Ed Art que les miettes ! En effet, sur seize leçons hebdomadaires obligatoires et cinq facultatives, dont l'Ed Art dispose à présent dans les différentes sections des trois classes supérieures du Lycée, on entendait ne lui en laisser dorénavant plus que six en tout.

En vain l'Ed Art chercha à comprendre. Elle se mit à passer en revue les personnes qui représentent ces disciplines, c'est-à-dire les professeurs qui enseignent ces branches, et qu'elle connaît si bien. Elle en a rencontrés lors des vernissages ou aux conférences sur l'art ; d'aucuns lui contaient les splendeurs admirées dans les musées ou lui montraient les photos, films et diapositives des merveilles fixées sur la pellicule en cours de voyage. Elle en connaît qui investissent pas mal d'argent dans des tableaux ou autres œuvres d'art. Il y en a un grand nombre qui s'intéressent aux revues artistiques. Puis il y a ceux qui viennent demander conseil au sujet du plan de leur

maison en construction, au sujet des meubles ou des tentures ; ceux qui demandent des renseignements sur tel style ou tel artiste et finalement ceux qui ont besoin d'un dessin pour illustrer l'article dont ils sont l'auteur.

Il n'y a pas de doute, ils aiment les arts, s'y intéressent et souvent se rendent compte des lacunes dans ce domaine de leur formation. Comment se fait-il qu'ils puissent ignorer, sinon nier l'importance, la nécessité d'une éducation artistique ?

L'enseignement préconise la culture générale et pourtant il néglige en grande partie son aspect le plus pur, le plus profond, le plus riche en valeurs, son âme, sa noblesse et sa beauté, les beaux-arts. Si ceux-ci devaient renoncer à l'architecture, la sculpture, la peinture et la musique, on pourrait justement dire que le reste n'est que littérature.

Reconnaissons les faits irréfutables. Sans les beaux-arts nous serions lamentablement pauvres. Déjà aux hommes des cavernes on n'avait plus besoin de l'apprendre. Serait-ce le triste privilège de l'homo sapiens du XX^e siècle de l'avoir oublié ?

Harold THOME

L'Art dans notre enseignement secondaire

QUAND ON observe les différents domaines de l'activité de notre pays, on ne peut pas ne pas remarquer que plusieurs de ces domaines sont placés sous le signe de la réforme. Il est certain que la réforme qui nous touche le plus et qui fait naître de nombreuses polémiques, est la réforme de l'enseignement secondaire. Que cet enseignement ait besoin d'une réforme, nul n'en doute, mais sommes-nous convaincus que toutes les facettes de cet enseignement ont été suffisamment éclairées ? Je ne voudrais jeter qu'une seule question dans ce débat : Qu'en est-il de l'art dans l'enseignement secondaire ? Ce n'est certes pas exagérer, quand on affirme que la position de l'art dans l'enseignement a été jusqu'ici défavorisée. On pourrait même dire que l'art était ignoré, si ce n'était à dessein du moins par indifférence. La réforme, que tout le monde attend, aurait pu remédier à ces carences, mais quand on étudie les projets, on ne peut que douter du devenir de l'art dans l'enseignement secondaire. A force de voir cette situation alarmante chez nous, on se plaît à regarder ce que font nos voisins.

Je viens de lire un article dans un hebdomadaire français, concernant l'art à l'école. On y a créé une option Arts du baccalauréat. Cette option a été répartie sur deux lycées parisiens, option Arts dessin au lycée Claude-Bernard et option Arts musique au lycée La Fontaine. Ceci représente 3 heures de musique ou de dessin par semaine autant que pour le latin, le grec, l'anglais ou les maths. Le programme est devenu plus vaste et plus technique, mais on y a introduit surtout l'histoire de l'art, qui sera étudiée amplement. Ces cours d'histoire seront complétés par des exercices pratiques ; exemple : à propos du Parthénon, les élèves apprennent les diverses façons d'assembler les pierres, le mur devient « vivant », études des perspective, théorie des couleurs, etc... Pour commencer, l'option Arts n'est ouverte, à partir de la seconde, qu'aux littéraires. Mais bientôt elle sera accessible aux scientifiques. Pour tous, l'option Arts remplace une deuxième langue vivante, sauf pour les littéraires de A1 (latin, grec, une langue) pour lesquels cette option est un supplément. Il est sans doute vrai que ces options sont avantageuses pour les élèves qui choisiront la carrière de professeur d'éducation

artistique ou de musique, ainsi que celle d'architecte, mais ces options complètent la formation générale de tous les élèves.

Revenons à notre pays pour voir ce qu'en pensent nos élèves, eux les principaux intéressés et qui ont le droit d'être consultés. Une enquête concernant la réforme scolaire a été faite au Lycée classique et au pensionnat de jeunes filles à Echternach par les professeurs d'éducation artistique, Frisch et Calteux. Cette enquête s'est portée sur 138 élèves, filles et garçons, des 3 classes supérieures. Les questions et les réponses ont été les suivantes :

QUESTION	OUI	NON
1) Est-ce que vous êtes d'avis que les cours d'éducation artistique et d'histoire de l'art sont tributaires de votre formation générale, dite classique ?	136	2
2) Est-ce que vous approuvez des cours d'histoire de l'art dans les trois classes supérieures, comme p. ex. en Allemagne et en France ? Visite de musées, analyses de tableaux, archéologie.	135	3
3) Est-ce que vous approuvez la formation d'une section artistique (modelage, céramique, mosaïque ... dessin académique, peinture) qui pourrait éventuellement préparer les élèves aux grandes écoles et académies (architecture, film, peinture, publicité, Institut pédag.) ? En Allemagne, ces sections portent le nom de « musische Abteilung ».	133	5
4) Nous serions d'autre part très contents d'apprendre une suggestion personnelle de vous. Si vous avez une idée féconde, nous vous invitons à l'exposer brièvement.		

De nombreux élèves ont répondu au point 4. Leurs réponses reflètent naturellement la position prise en ce qui concerne les trois autres questions. On peut aisément en déduire pourquoi ils sont favorables à l'enseignement de l'Art. Je ne citerai qu'une seule suggestion. « La formation artistique devrait être plus poussée, car elle est indispensable à la culture générale. Nos connaissances actuelles ne nous permettent pas de juger la valeur d'un objet d'art. Un cours sur l'histoire de la peinture, sur les styles (meubles) et sur la peinture contemporaine serait à désirer, ne serait-ce que pour former le

bon goût. Nos connaissances et les préparations dans ce domaine sont insuffisantes, mais on ne s'en rend malheureusement compte que plus tard. Au moment où nous continuons nos études en pays étranger notre retard dans l'instruction artistique constitue un véritable handicap.»

Le résultat de cette enquête est donc positif et nous donne matière à réflexion. L'intention de ces quelques lignes n'est pas de résoudre le problème, mais tout simplement d'informer tous ceux qui ont à cœur de contribuer à faire une réforme valable.

Marc RECKINGER

Les sports et l'éducation physique

LA VIE moderne réserve une place de plus en plus grande aux sports. C'est une constatation, un fait social indiscutable qui s'explique par une multitude de facteurs: la situation matérielle plus aisée de nos compatriotes, les loisirs croissants, l'active propagande faite par les moyens de télécommunication en général et par la télévision en particulier. Tout invite l'homme moderne à faire du sport ou du moins, à s'intéresser au sport.

L'école, elle aussi, dans une certaine mesure, a tenu compte de cette évolution. L'ère est révolue où l'éducation physique, confiée à des ex-sergents de l'armée ou à des sportifs émérites, bien intentionnés, sans aucun doute, mais sans aptitude professionnelle, menait une existence phthisique, à peine tolérée par les autres disciplines. Finie aussi l'époque, où l'éducation physique n'était rien d'autre qu'un dressage brutal où dominait la loi du plus fort.

L'intérêt que voue aujourd'hui l'enseignement à l'éducation physique et aux sports est devenu franc et réel, dénué de toute pitié condescendante. L'éducation physique est devenue une branche à part entière.

Que de progrès en effet, en l'espace de quelques décades !

La formation d'un personnel hautement qualifié, ayant fait des études universitaires très poussées, sanctionnées par des diplômes reconnus à l'étranger, est assurée.

Les conditions de travail elles aussi ont beaucoup changé — plusieurs de nos établissements sont dotés d'installations modernes — les autres, moins favorisés jusqu'ici, suivront, espérons-le.

Enfin il convient de rappeler l'activité précieuse de la LASEL qui, groupant tous les étudiants sportifs, joue le rôle de catalyseur dans le domaine du sport estudiantin.

Hélas, il y a des ombres à ce tableau : le nombre réduit des leçons hebdomadaires, réduisant au minimum le contact avec les élèves, les installations trop souvent encore déficientes ne permettant pas encore aux professeurs d'éducation physique et sportive de tirer

profit du «bagage technique et scientifique» qu'on leur inculque à l'université.

Quoi qu'il en soit, les progrès sont sensibles et le seront peut-être davantage, une fois la réforme de l'enseignement réalisée. La carrière de professeur d'E. P. S. aujourd'hui est pleine de promesses. L'optimisme est de mise.

Georges LANNERS

Das Luxemburgische im Unterricht

Das Luxemburgische im Unterricht

I. - PRINZIPIELLES

1945 war, im Hochgefühl der Befreiung, dem Luxemburgischen auf den beiden unteren Klassen unserer Lyzeen eine wöchentliche Unterrichtsstunde zugestanden worden. Was vaterländischer Ueberchwang damals in die Wege geleitet, hat die kühle Ueberlegung der Reformen von 1968 nur zum Teil rückgängig gemacht (!). Dies scheint Anlaß genug, dem Problem des Luxemburgischen in unserem mittleren Unterricht eine Aufmerksamkeit zu widmen, die ihm bisher versagt blieb.

DIE BISHERIGE SITUATION

Diese Wochenstunde Luxemburgisch ist in der Praxis von dem weitest- aus größten Teil der Deutschlehrer, der Unterzeichnete nicht ausgenommen, als eine willkommene Erhöhung der Deutschstunden von 3 auf 4 angesehen worden. Dem Luxemburgischen wurde nur ganz am Rande einige Aufmerksamkeit gezollt, so beispielsweise als Füllsel für eine oder zwei verlorene Stunden am Ende eines Trimesters. Es liegt mir fern, diese Art vorzugehen irgendwie zu bemängeln. Es sprechen eine ganze Menge von Argumenten schulpraktischer Natur dafür. Dennoch dürfte, wie gesagt, die teilweise Ratifizierung der Maßnahme von 1945 die Frage des Luxemburgischen im Unterricht zumindest zur Diskussion stellen.

WARUM LUXEMBURGISCH?

Daß die Reformen, obschon sie über die bisherige Handhabung genau unterrichtet waren, die Wochenstunde Luxemburgisch auf Septima dem Deutschen nicht zusprachen, dürfte wohl eher auf Beweggründe politischer Natur, denn schulischer Art zurückzuführen sein. Es gilt aber zu überlegen, ob diese politischen Überlegungen nicht auch auf das Gebiet der Schule übergreifen. Das Luxemburgische ist einer der Hauptträger unserer nationalen Eigenart. Das Luxemburgische auf Kosten des Deutschen zu streichen, hätte wohl nicht den Veranstaltern der berühmt-berüchtigten «Personenstandsaufnahme» recht gegeben. Dennoch hätte man, wenn auch dem bloßen Schein nach, einer Reihe von «völkischen» Argumenten zugestimmt, denen seit mehr

(!) Die Wochenstunde Luxemburgisch auf Sexta wurde gestrichen.

als hundert Jahren weder eine historische, noch eine psychologische, ethnologische oder politische Realität entspricht. Was um 1830 klugen politischen Köpfen aufdämmerte: daß es zwischen Ost und West einen unserm Wesen entsprechenden Mittelweg gäbe, den luxemburgischen, hat sich im Laufe der Zeit zu einem kaum noch zu erschütternden Nationalgefühl entwickelt. Dieses Nationalgefühl, mag auch vieles davon künstlich gezüchtet sein worden, ist heute ein wichtiger — wenn auch nicht der einzige — Garant unserer Unabhängigkeit. Es dürfte nun wohl einer luxemburgischen Schule nicht unwürdig sein und auch keineswegs nach Chauvinismus aussehen, wenn Sie versuchte, diesem Nationalgefühl eine faktisch untermauerte und durch Vernunftargumente gestützte Grundlage zu geben. Das scheint mir der Sinn des Unterrichtes im Luxemburgischen auf den unteren Klassen zu sein. Kein Züchten eines fahnenschwingenden rotweissblauen «Roude Léif huel sel!»-Patriotismus, kein bornierter Nationalismus à la Déroulède, kein Jang de Blanne-Kult und Klöppelkrieg-Mythos. Gott bewahre, nein! Aber der Versuch einer objektiv-kühlen Analyse des tragenden Grundes unserer Eigenart und einer Inventarisierung ihrer wichtigsten Komponenten. Also nicht Luxemburgisch um des Luxemburgischen willen. Vielmehr sollte das Studium der Mundart und die Analyse von Dialekt-Texten Gelegenheit geben, den Septimanern auf eine ihrem Intelligenzalter gemäße Art nahezubringen, was wir Luxemburger sind.

Aus dieser Perspektive gesehen, ließe sich die resolute und prinzipielle Verwendung der luxemburgischen Sprachstunde auf Luxemburgisches verantworten und vertreten.

II. - METHODISCHES UND DIDAKTISCHES

Die wenigsten der Deutschlehrer, ihnen würde ja diese Stunde Luxemburgisch zufallen, sind aber nun in der Lage, einen Unterricht in diesem Sinne zu vermitteln. Auch den Bestgewillten stellen sich Schwierigkeiten in den Weg, denen man durch ein Ausweichen in den Deutschunterricht so leicht entgehen kann. Ein etwas näheres Hinsehen entlarvt zum Glück eine ganze Reihe dieser Hindernisse als trügerischen Schein.

VORBILDUNG

Eine normale germanistische oder schlechthin philologische Ausbildung genügt vollauf, um die sich stellenden sprachlichen Probleme zu entwickeln. Schließlich hat man ja nur Septimaner und Sextaner vor sich.

DIE HANDBIBLIOTHEK DES LEHRERS

Selbstverständlich muß sich der Lehrer bei der Vorbereitung — ohne die dürfte es anfangs wohl kaum gehen — einer Reihe von Nach-

schlagewerken und grundlegenden Darlegungen bedienen. Die nachfolgende Liste mag in diesem Sinne praktisch nützlich sein. Ein Teil davon gehört übrigens zum unerläßlichen Bibliotheksbestand des Luxemburger Intellektuellen.

Sprachgeschichte

- HESS, Joseph: Die Sprache der Luxemburger. Luxemburg, Brück, 1946.
- BRUCH, Robert: Grundlegung einer Geschichte des Luxemburgischen. Luxemburg, Linden, 1953.
- BRUCH, Robert: Das Luxemburgische im westfränkischen Kreis. Luxemburg, Linden, 1954.
- Luxemburger Wörterbuch, Band 1, Luxemburg, 1950.
- HENZEN, Walter: Schriftsprache und Mundarten. 2. Auflage (Sprachgeschichtliche Einleitung). Bern, Francke, 1954.
- HOFFMANN, Fernand: Mëscheler. Luxemburg, Sankt Paulus-Druckerei, 1958.
Darin: Das Werk Robert Bruchs.

Lexika

- Biographie nationale du pays de Luxembourg depuis ses origines jusqu'à nos jours. Vol I ff. Luxemburg, V. Buck, 1947 ff.
- GANGLER, Jean-François: Lexikon der Luxemburger Umgangssprache wie sie in und um Luxemburg gesprochen wird mit hochdeutscher und französischer Uebersetzung und Erklärung. Luxemburg, Hoffman, 1847.
- GLAESENER, Jean-Pierre: Le Grand-Duché de Luxembourg historique et pittoresque. Diekirch, Schroell, 1885.
- Luxemburger Wörterbuch. Band I, II, ff. Luxemburg 1950 ff.
- NEYEN, Auguste: Biographie luxembourgeoise. T. 1-3, Luxemburg, Brück, 1860-1877.

Geschichtliche Darstellungen der luxemburgischen Mundartdichtung

- BLUM, Martin: Beiträge zur Literaturgeschichte des Luxemburger Dialektes. H. 1, 2, Luxemburg, Worré-Mertens, 1899-1913.
- HOFFMANN, Fernand: Geschichte der Luxemburger Mundartdichtung.

Band I: Von den Anfängen bis zu Michel Rodange. 210 S. u. 327 S. Anthologie.

Band II: Von Aendréi Duchscher bis zur Gegenwart. 300 S. u. 714 S. Anthologie. Luxemburg, Bourg-Bourger, 1964-1967.

- KEIFFER, Jules: La langue et la littérature du Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg, Worré-Mertens, 1903.
- STEFFEN, Nikolaus: Die Träger unserer vaterländischen Literatur. In: Das Vaterland, Luxemburg, 1869, Nr. 3 ff.
- THYES, Félix: Essai sur la poésie luxembourgeoise. In: Revue trimestrielle, Bruxelles, 1854.
- WELTER, Nikolaus: Mundartliche und hochdeutsche Dichtung in Luxemburg. Luxemburg, Sankt Paulus Druckerei, 1929.

Volkskundliches

- FONTAINE, Edmond de la: Luxemburger Sitten und Bräuche. Luxemburg, 1883.
- GREDT, Nikolaus: Sagenschatz des Luxemburges Landes. 2. Auflage, Luxemburg, 1964.
Band I: Textteil.
Band II: Index, Motiv- und Sachregister.
- HESS, Joseph: Luxemburger Volkskunde. Grevenmacher, Faber, 1929.
- HESS, Joseph: Luxemburger Volksleben in Vergangenheit und Gegenwart. Luxemburg, 1929.
- HESS, Joseph: Altluxemburgische Denkwürdigkeiten. Luxemburg, Linden, 1960.
- HESS, Joseph: Volkskundliche Bibliographie Luxemburgs von 1945-1955. In: Deutsches Jahrbuch für Volkskunde. Berlin, Akademie Verlag, 4 (1958), S. 210 - 216.
- SCHMITHUESEN, Josef: Das Luxemburger Land. Leipzig, Hirzel, 1940.

Historisches

- MARGUE, Nicolas: Die Entwicklung des Luxemburger Nationalgefühls von 1780 etwa bis heute. Luxemburg, Sankt Paulus Druckerei, 1937.

Volkswelsheit, Redensarten, Sprichwörter, Kinderreime usw.

- FONTAINE, Edmond de la: Die Luxemburger Sprichwörter und Redensarten. Luxemburg, 1857.
- FONTAINE, Edmond de la: Die Luxemburger Kinderreime. Luxemburg, 1877.
- FONTAINE, Edmond de la: Luxemburger Sagen und Legenden. Luxemburg, 1882.
- MERSCH, Karl: Die Luxemburger Kinderreime. Luxemburg, Buck, 1884.
- PLETSCHETTE, Nikolaus: Biller aus der Lëtzebuenger Sprooch. Luxemburg, Linden, 1951.
- SENNINGER, Leo: Kinderlied und Kinderspiel im Rahmen der Luxemburger Volkskundeforschung. In: Jonghémecht, 3 (1929). (Führt weitere Literatur an.)
- RIES, Nicolas: Luxemburger Sprichwörter. Diekirch, Schroell, 1909. (Separatdruck aus «Der Landwirt».)

Völkerpsychologisches

- BRUCH, Robert: Critères linguistiques de la nationalité luxembourgeoise. In: Bulletin de documentation du Gouvernement Grand-Ducal, 13 (1957), Nr. 1.
- LUDOVICY, Ernest: Notes sur le bilinguisme. In: Revue de psychologie des peuples. 1954, S. 152 ff.
- RIES, Nicolas: Le dualisme linguistique et psychique du peuple luxembourgeois. Diekirch, J. Schroell, 1911. (Programm des Gymnasiums von Diekirch).
- RIES, Nicolas: Le peuple luxembourgeois. Essai de psychologie. 2me éd., revue et augmentée. Diekirch, Schroell, 1920.

Grammatisches

- BERTRANG, Alfred: Grammatik der Areler Mundart. Bruxelles, Hayet, 1921.
- BRUCH, Robert: Luxemburger Grammatik in volkstümlichem Abriß. Luxemburg, Linden, 1955.

Bibliographisches

- HURY, Carlo: Luxemburgensia. Eine Bibliographie der Bibliographien. Luxembourg, Imprimerie Saint-Paul, 1964.

BLUM, Martin:

Bibliographie luxembourgeoise ou Catalogue de tous les ouvrages ou travaux littéraires publiés par les Luxembourgeois ou dans le Grand-Duché actuel de Luxembourg. Première partie: Les auteurs connus. T. 1. 2. Luxembourg, Bourg-Bourger, (später) Worré-Mertens, 1902-1932. (Unvollendet, Reicht nur bis «Siegen»).

Bibliothèque nationale,
Luxembourg:

Bibliographie luxembourgeoise. Jg. 1
1944-45) ff. Luxembourg, Imprimerie Lin-
den, 1946 ff.

DIE ZUGÄNLICHEN TEXTE

Grundlage für den Unterricht im Luxemburgischen sind, wie in jedem Sprachunterricht, die Texte. Der Herausgeber des Lesewerkes «Der Brunnen», Prof. Nikolaus Hein, hat die Textbeschaffung dadurch sehr erleichtert, daß er luxemburgische Gedichte und Prosaauszüge in die verschiedenen Bände der unteren Klassen aufnahm. Allerdings sind sie nicht in den beiden ersten, der Septima und Sexta entsprechenden Bänden, konzentriert. Bei einer Neuauflage aber soll, wie dem Unterzeichneten vom Herausgeber bestätigt wurde, eine Änderung in diesem Sinne vorgesehen sein. Krönung des Unterrichtes im Luxemburgischen wird die Lektüre des «Rénert» sein und bleiben. Hier dürfte es auch leicht sein, Texte zu beschaffen, da der Verlag J.-P. Kriessler den «Rénert» laufend neu auflegt. Eine regere Nachfrage aus Schülerkreisen könnte vielleicht auch für diesen oder jenen Verleger Anstoß sein, eine billige Neuauflage des Urtextes von 1872 aufzulegen. Allerdings bleibt die 1927 von Jos. Tockert besorgte «Jubiläumsausgabe» unerläßliches Werkzeug für den Lehrer. Nikolaus Pletschette schuf mit seiner Erzählung «De Schousterpittchen» (1955/56 in «Eis Sprooch»; neuaufgelegt bei Kremer-Müller, Esch-Alzette) nicht nur ein Meisterwerk erzählender Dialektprosa, sondern das dichterische Denkmal von geradezu klassischem Ebenmaß, das er dem Vater setzte, ist trotz aller Reife der Lebenserfahrung den Schülern inhaltlich und formal durchaus zugänglich. Zudem bietet es im Übermaß Gelegenheit, ein Stück Luxemburg aus vergangener Zeit wiedererstehen zu lassen.

Der Roman «Doheem» von Ferd. Gremling ist noch nicht vergriffen. Als Klassenlektüre ist er zu umfangreich. Doch empfiehlt es sich größere Ausschnitte daraus vorzulesen.

Viel Anklang, wenn nicht als Klassenlektüre, so doch beim Vortrag durch den Lehrer, dürften wohl auch die beiden Bände Jugenderinnerungen von Will Reuland «De Jhempi» (Selbstverlag, Greiveldingen, 1964) und «Jhempïën» (Ibid, 1965) finden. Recht gut geschriebene

Szenen aus dem Alltag eines Jungen schildert auch Will Flener in «De Josy vu Gröndchesbäch». (Hektorgraphiert. Beim Autor zu beziehen). Bis vor kurzem waren auch noch Exemplare der köstlich geschriebenen Sage «De Klautje vun Itzeg» von Wilhelm Weis im Buchhandel oder jedenfalls beim Verlag der Sankt Paulus-Druckerei erhältlich.

Das mundartliche dramatische Werk Marcel Reulands wird neuerdings in der Zeitschrift «Arts et Lettres» der Sektion für Dichtung und Kunst des Großherzoglichen Institutes wieder zum Abdruck gebracht. Bisher sind erschienen: «Gudd Noperen» (I. 1964, S. 359-392); «De Friddche muß dru gläwe» (II., 2, S. 231-254); «De Friddche get Dokter» (II. 3, S. 389-405; II. 4, S. 529-560), sowie «Op der Kirmes» (1967/68). Das Dialekttheater Tit Schroeders wurde durch die «Nouvelle Revue Luxembourgeoise» (Academia) zugänglich gemacht «De Scheffe vum ale Maart» (Academia, Annuaire 1963, S. 87 ff.); «D'Pöltches Famil» (Nouvelle Revue Luxembourgeoise, 1964 Nr. 2, 3). Norbert Weber sammelte sein Theater, die Märchenspiele und Hörspiele in dem Band «Stécker, Soen a Radiospiller», der 1967 im «Frëndeskrees» (Sankt Paulus-Druckerei) erschien.

Der vom Unterzeichneten im «Frëndeskrees» herausgegebene Band «Gedichter» von Marcel Reuland ist leider vergriffen. Der Lyrikband «Um haalwe Wee» von Tit Schroeder ist indessen noch erhältlich. (Zu beziehen beim Autor oder in der St. Paulus-Druckerei).

Eine reiche Auswahl an nicht mehr zugänglichen Texten von den Anfängen bis zur Gegenwart bietet der Anthologie-Teil der beiden Bände meiner «Geschichte der Luxemburger Mundartdichtung».

LUXEMBURGISCH-STUNDEN ALS LUXEMBURGISCHE SPRACH- UND REALIENSTUNDEN

Dort, wo sich der Unterricht im Luxemburgischen im Umkreis des rein Literarischen bewegt, gelten die methodischen Richtlinien des neu-sprachlichen Unterrichtes schlechthin. Allerdings mit dem wichtigen Unterschied, daß hier tatsächlich in der Muttersprache unterrichtet wird.

Unsere mundartliche Dichtung ist, vom literarischen Standpunkt aus gesehen, nicht in dem Maße reich und bedeutsam, daß sich ein auf sie konzentrierter Unterricht im Literarischen erschöpfen könnte. So wird der Lehrer immer wieder auf die Gebiete der luxemburgischen Volkskunde, Geschichte, Sprachforschung und Volkspsychologie übergreifen müssen. Beispielsweise enthalten die so oft vom rein Dichterischen bemängelten Gedichte von Willy Goergen eine ungeahnte Fülle von präzise beobachteten und festgehaltenen Details aus dem Dorf- und Landleben früherer Zeiten, Details die wir bei Jos. Hess — wie das ja auch nicht anders möglich ist — keineswegs in dieser prallen Anschaulichkeit finden. Mit Hilfe dieser Beschreibungen ist es

leicht, dem immer zunehmenden Verlust an Primärwirklichkeit, der das Schicksal unser nach-bäuerlichen, industriellen Zivilisation ist, durch lebendig anschauliche Fahrten in die Realwelt der Großväter und Urgroßväter entgegenzuwirken.

Die Sprache selbst bietet auf Schritt und Tritt Gelegenheit, etwas von Luxemburger Wesensart am philologischen Detail ans Licht zu heben.

Luxemburgisch zwischen Romania und Germania

Für die Schüler, wie auch für den linguistisch weiter nicht gebildeten Laien, ist meistens das Vokabular entscheidend für die Bestimmung der Herkunft einer Sprache. Wenn der Lehrer nun auf ein Wort wie «Fóttell», um ein Beispiel zu wählen, stößt, so kann er das benutzen, um zu zeigen, daß es viel gewichtigere Argumente gibt, die dafür sprechen, daß das Luxemburgische dem Französischen näher steht, als irgend ein anderer germanischer Dialekt, als die französischen Lehnwörter oder auch sogar die noch viel älteren Ueberbleibsel aus der gallo-römischen Zeit wie «Aul» (olla-Schlüssel); «Klauschter» (clôstrum-Vorhängeschloss); «Päsch» (pascua-Weide) oder «Pëtz» (puteus-Brunnen). Diese Wörter sagen für uns nicht mehr aus, als sie für die ganze übrige Germania Romana aussagen. Das Vokabular gehört zum Mobiliar im Hause der Sprache, es überschreitet Grenzen, durchwatet Flüsse und überquert Paßhöhen mit den Dingen, die es bezeichnet. Wo phonetische Schwierigkeiten auftauchen, dort waltet einsichtig das wohlthuende Gesetz der Trägheit und aus «avant-garde» macht der Luxemburger im Nu «Wankart», die «mécannique» wird zur «Dillemajick» und was der Nachbar «disque» nannte, ist unser «Dix». Denn zum schwerbeweglichen Keller- und Mauerwerk des Sprachhauses gehören phonetische Gewohnheiten und syntaktische Eigenarten. Und gerade hier stoßen wir auf interessante Beobachtungen:

Die Intervokalsche Lenisierung

Das Luxemburgische kennt innerhalb des einzelnen Wortes, wie auch im Satze selbst, die intervokalsche Lenisierung, wie sie für das mittelalterliche Französisch charakteristisch ist:

lat. ripa > riba (6. Jht) > rive (8. Jht) > rive (9. Jht)
 lat. faba > fava (ital.) > fève

Luxemburgisch

Nhd.	über bleiben	luxemb.	iwwer bleiwen
Nhd.	sagen (mhd. seggen) fragen (mhd. vragen)	luxemb.	soën froën

Französisch

lat. ruga > rue
agustu > août

Innerhalb des Satzes:

- 1) Hee stong op der Traap.
Hee gong d'Trabop.
- 2) Et steet op desem Blaate.
Dës Blaate wuelëch.

Die phonetische Gesetzmäßigkeit ist augenfällig. Intervokalisch tritt im Luxemburgischen eine Lenisierung der okklusiven Fortes ein.

Hier können sich nun Sprechübungen anschließen, welche die Schüler auf die «Luxemburger Schaukelmelodie» aufmerksam machen. Es gilt, ihnen zu zeigen, daß wir Luxemburger — im Gegensatz zum Deutschen — die einzelnen Silben nicht durch Glottis-Druck trennen, sondern «liaisons» machen. Andererseits bringt aber die im Französischen seit dem ausgehenden Mittelalter verschwundene intervokale Lenisierung uns dazu, im Französischen die Qualität der harten Verschlussworte zu verändern (p, t, k > b, d, g).

Unterscheidung von Subjekt und Objekt durch Position im Satz

Ein Satz wie «Der Däiwel soll heen huelen» wäre eine gute Gelegenheit, darauf hinzuweisen, daß wir es hier wahrscheinlich mit einem im Luxemburgischen äußerst seltenen Nominativ (eventuell aber auch gen. part.) zu tun haben. Das Luxemburgische besitzt nämlich, wie das Französische, keinen eigenen «cas sujet».

illi muri (Alt-Franz.: li mur) ist verschwunden, und die Akk.-Form illos muros stand Pate sowohl für den «cas sujet» wie für den «cas régime». Diese sprachliche Entwicklung brachte es mit sich, daß die beiden Flexionsfälle positionsmäßig unterschieden werden mußten.

Lors d'un tournoi de chansons des
chanteurs écoutent des **chanteurs**.
cas sujet cas régime

Hochdeutsch

Der Dieb stiehlt den Esel.

Französisch

Le voleur vole l'âne.

Luxemburgisch

Den Déif stiëlt den lësel.

Die zweite hochdeutsche Möglichkeit «Den Esel stiehlt der Dieb» ist im Luxemburgischen nur unter Verzicht auf eindeutige Verständlichkeit möglich.

Neben diesen beiden typisch romanischen Lautgewohnheiten im Luxemburgischen, kann der Lehrer noch im Laufe seiner Texterklärungen folgende anderen herausarbeiten:

Synkope und Apokope unbetonter Silben

Lat.	Franz.
viride	vert
laridu	lard
calidu	chaud
Neuhd.	Luxemb.
gegangen	gaang
gegessen	giëss
gekommen	kom

Wie in den romanischen Idiomen des nördlichen Galliens, legt das Luxemburgische den Druckakzent auf die betonte Silbe, was mit sich brachte, daß die unbetonten Silben nach und nach verschwanden. Wenn wir nun im Luxemburgischen folgendes feststellen:

Eisenbach > Eesbech
 Heinerscheid > Hängësch
 Insenborn > Ensber

so ist das dem gallo-römischen Einfluß zu verdanken.

Assimilations-Tendenzen

Silben zu assimilieren, ist ein allen gesprochenen Sprachen eigener Vorgang. Im Luxemburgischen wird beispielsweise die vorangestellte Nasale -n- von den Spiranten -f-, -v-, -s- assimiliert:

fünftzig > foffzeg
 Jungfrau > Joffer
 François > Fraas

Eine gleiche Tendenz stellen wir im Französischen fest:

Lat. mensem > mese > mois
 tensa > tesa > toise

Wir finden diesen Vorgang auch in andern germanischen Idiomen, so im Nordischen und im Angelsächsischen beispielsweise. Robert Bruch hat aber mit Recht darauf hingewiesen, daß sich dieses sprachliche Phänomen in Europa auf die germanischen Sprachen und Idiome beschränkt, die Nachbarn des Französischen oder Provenzalischen sind: Niederländisch, alemannische Dialekte der Schweiz, Luxemburgisch, lothringische Mundarten.

Senkung alter i- und u-Formen

Im 4. Jahrhundert finden wir in lateinischen Inschriften für die klassischen Formen «simul» und »minus», «semul» und «menus». Im 5.

Jahrhundert berichtet der Grammatiker Consentius, daß die Gallo-Romanen die klassische Lautung -i- zu einer dem -e- ähnelnden Form senken. Von nun stellen wir in fast allen romanischen Sprachen folgenden Vorgang fest: die lateinischen breves -i- und -u- senken sich zu kurzen -e- und -o-.

circulus > cercle
bucca > boche > bouche (13. Jht)

Luxemburgisch:

Germ. kripja > Krëpp
Nhd. Luft > Loft

-i- tendiert zu einer etwas offeneren Variante. Dieser Vorgang ist am ausgesprochensten im alten romanischen Lotharingen festzustellen.

Vokal-Diphthongisierungen

Zwei Arten haben das Luxemburgische und das Französische gemeinsam: Kurze -e- und -o- in offener Silbe werden zu -ië- und -uë- diphthongiert (Nhd. «leben» > luxbg. «liëwen»; Nhd. loben > luxbg. luëwen).

In den gallo-romanischen Mundarten stellen wir schon sehr früh folgendes fest:

lepore > lièvre

Desgleichen wird das lat. «cor» zu «cuor» im Altfranzösischen, wie das nhd. «Korn» im Oesling zu «Kuor» wird. Im Norden des Gutlandes (Vichten z. B.) wird aus «Kuër» «Kör», ganz so wie aus altfranzösisch «cuor» «coeur» wird.

Ähnliches läßt sich für langes -ê- und -ô- feststellen.

thêca (gr.-lat.) > alt-franz. taie
luxemb. Zéich - Zich.

KLEINE GESCHICHTE DES LUXEMBURGISCHEN

Ausführungen dieser Art führen ganz natürlich zu der Frage, was das denn nun eigentlich ist, das wir unsere Muttersprache nennen und wie sie sich im Laufe der Zeiten entwickelte. Mit dem Hinweis, daß es sich um einen moselfränkischen Dialekt handele, ist den Schülern nicht gedient. Der Lehrer muß schon weiter ausholen. Es könnte bei diesem Versuch- Schülern der Unterstufe unsere Sprachgeschichte klar zu machen, etwas herauskommen, was ungefähr so aussähe:

Eine alte Bauernsprache

Was wir sprechen, ist eine alte Bauernsprache, die im Luxemburger Lande gesprochen wird, seit der erste Franke im 6. Jahrhundert nach Christus sich mit seiner Familie in den reichen Niederungen des

Gutlandes eine Wohnstatt schuf. Allerdings war die Sprache, die er brachte, nicht die einzige, die damals in unsern Gegenden gesprochen wurde. Damals gab es schon bei uns eine Art von Zweisprachigkeit. Sie ist eine Erbschaft, die wir Luxemburger durch unsere ganze Geschichte hindurch tragen und ertragen müssen. Schon um Christi Geburt zeichnet sich die Landschaft, in der später die Grafschaft Luxemburg erstehen soll, durch ihre Zweisprachigkeit aus. Um das Jahr 1 finden wir sogar 3 verschiedene Sprachschichten:

- 1) eine **lateinische**: es handelt sich hier aber nur um die sehr dünne Schicht des römischen Verwaltungs- und Militärapparates.
- 2) eine **keltische**: sie wird getragen von den keltischen Treverern. Es werden ihrer von Tag zu Tag weniger.
- 3) eine **germanische**: sie gewinnt durch bevölkerungsmäßige Zunahme stetig an Einfluß.

In dem breiten Gürtel von Festungen und Kastellen, der von Lugdunum Batavorum (Rheinmündung) bis nach Augusta Rauricorum (bei Basel) reicht und in der Tiefe an der Mosel und am Rhein bis nach Aduatuca (Tongres) und Augusta Treverorum (Trier) vorstößt, beginnt im Laufe der folgenden Jahrhunderte eine internationale Latinität Fuß zu fassen. Die Kelten müssen nach und nach zurückweichen. Von dem Augenblick an vermischen sich auf dem Boden der späteren Grafschaft Luxemburg das Romanische und Germanische.

Auf dem Boden der späteren Grafschaft Luxemburg, sagten wir, denn das Luxemburger Volk hat die wichtigste Etappe seiner sprachlichen Entwicklung schon hinter sich, als Siegfried im Jahre 963 seinen berühmten Tausch mit St. Maximin tätigt.

Das große Abenteuer der salischen Franken

Das Luxemburger Land trägt schon sein eigenes sprachliches Gesicht, ehe die Grafschaft Luxemburg, territorial gesehen, überhaupt begonnen hat zu existieren. Sprachlich hat die lange Reise der (salischen) Franken — der ersten und wahrscheinlich auch letzten echten Europäer — das aus uns gemacht, was wir sind. Gleich am Anfang des 6. Jahrhunderts beginnen sie, sich im Pariser Becken niederzulassen. Trier, die alte Civitas Treverorum, wird in das zweisprachige salische Reich miteinbezogen. Von zwei verschiedenen Ausgangspunkten her fallen die Franken ins Belgisch-Lothringische ein. Deshalb wird man viel später zwischen **salischen** und **ripuarischen** Franken unterscheiden. Die einzigen aber, die mit Ausdauer und politischem Klarblick an einem großen fränkischen Staat in Europa arbeiten, sind die Nordseefranken (Francs maritimes), die wir vom 6. Jahrhundert an auch die **salischen Franken** nennen.

Schon seit dem 3. Jahrhundert n. Chr. sind die Nordseefranken von BETUWE (Batavorum insula) ausgerückt und die Rheinfranken (Nie-

derrheinfranken) aus der Bucht von Köln. Es sind selbstverständlich die Rheinfranken, die als erste bis nach Ostbelgien, Luxemburg und Lothringen vorstoßen. Die Römer siedeln sie dort als Laeten an. Und so kommt es, daß die Rheinfranken die ethnische Substanz im alten Lande der Treverer liefern. Es sind aber die Nordseefranken, die, nachdem sich der Kreis eines jahrhundertelangen Weges geschlossen und sie als Salier in unser Gebiet kommen, unsere Zivilisation bringen. Und die ist westlich-fränkisch. Sie kommt zu uns durch die Champagne und den Norden Lothringens, entlang einer natürlichen Straße, der das Leben schon zur Steinzeit nachging. Sie strebt zwischen den Ardennen und dem Plateau de Briey geradewegs auf das Pariser Becken zu. Bei uns ist es vor allem das Gutland, das von dieser Kulturstraße berührt wird.

Chlodwig und seine Merowinger öffnen nun den Raum, den Robert Bruch die «Luxemburger Bucht» nennt, einen der Pole einer Axe, die Mosel und Lahn bilden, ganz weit dem geistigen Wind, der aus dem frankischen Westen bläst. Wir geraten in den Strom einer Zivilisation hinein, die wohl noch germanisch ist, deren Eigenart aber der stete Kontakt mit den Gallo-Romanen im Pariser Becken ganz verändert hat. Das ist in knappen Worten Robert Bruchs Theorie des «fränkischen Kreislaufes».

Und auch die Sprache konnte sich diesem westlichen Einfluß nicht entziehen. Wir sprechen eine germanische Mundart. Es wäre töricht, dies bestreiten zu wollen. So ganz germanisch ist unser Dialekt nun aber auch wiederum nicht. Denn es sind darin noch eine ganze Menge sprachlicher Eigenarten lebendig, die an die salischen Franken erinnern. Und hier liegt auch einer der tiefen Gründe für die ewige Unruhe des Luxemburgers zwischen Ost und West, zwischen dem romanischen und dem germanischen Kulturkreis. Wir sprechen einen deutschen Dialekt, doch wollen wir um alles in der Welt keine Deutschen sein. Alles, was hier entwickelt wurde, wußte der einfache Mann nicht, der 1941 bei der berüchtigten «Personenstandsaufnahme» des Gauleiters Gustav Simon hinter «Muttersprache» luxemburgisch schrieb. Trotzdem hatte er recht.

Wie schon angedeutet, wird dem Luxemburger Land schon bei der Geburt die Zweisprachigkeit — sie als Geschenk oder Fluch anzusehen, hat keinen Sinn, sie ist unser Schicksal — in die Wiege gelegt. Wie die folgenden Ausführungen zu beweisen trachten, ist sie ein Stück von uns. Wir können sie nicht aufgeben, ohne uns selber aufzugeben.

Die Zweisprachigkeit

Die Gründung der Grafschaft Luxemburg durch Siegfried (963) geschieht, sprachgeschichtlich gesehen, in dem Augenblick, da sich der Streit zwischen dem Diederhövener (Germania) und dem Wallo-

nischen (Romania) entlang einer Sprachgrenze versteinert hat, die mitten durch das Herz des alten karolingischen Reiches verläuft. Was sich schon um Christi Geburt abzeichnete, was im 6. Jahrhundert weiterging, klingt auch jetzt noch nicht ab. Der Ardennergraf legt den Grundstein zu einer Hausmacht, die territorial nicht nur über die administrativen Grenzen hinausgreift, die Ober- und Niederlothringen trennen, sondern die auch die Sprachgrenze überspringt, die Romania und Germania scheidet. In andern Worten: die Grafschaft Luxemburg wird mitten in jene Zweisprachigkeit hineingeboren, die typisch ist für die ersten Jahrhunderte des Frankenreiches. Und nichts von alledem, was dem Land später widerfahren wird, bringt es fertig, etwas an dieser Zweisprachigkeit zu ändern.

1239 unterschreibt die Gräfin Ermesinde den ersten Freiheitsbrief, der nicht mehr auf Latein verfaßt ist: den Freiheitsbrief für Diedenhoven. Eine deutschsprachige Stadt also. Was aber nicht verhindert, daß die Charta auf Französisch geschrieben ist. Erst ein Jahrhundert später wird Johann der Blinde, um der sprachlichen Wirklichkeit innerhalb der Grafschaft gerecht zu werden, das Land verwaltungsmäßig in einen wallonischen Teil (quartier wallon) und einen deutschsprachigen Teil (quartier allemand) gliedern. Dabei wird der Sprachgrenze aber nur von ungefähr Rechnung getragen. Was übrigens durchaus verständlich ist, wenn man überlegt, daß eine genaue Beachtung der Sprachgrenze dazu geführt hätte, schon längst bestehende verwaltungsmäßige Einheiten wieder aufzutrennen. So wäre beispielsweise die Markgrafschaft Arlon in zwei geteilt worden. Bedeutsam ist die Maßnahme Johanns des Blinden dennoch dadurch, daß die Zweisprachigkeit der Bevölkerung der Grafschaft Luxemburg damit offiziell anerkannt wurde.

Durch vier Jahrhunderte hindurch wird es fortan niemand wagen, keine Burgunder und keine Spanier, weder Oesterreicher noch Franzosen, an dieser Gegebenheit zu rütteln. Der deutschsprachige Teil der Grafschaft war schon allein durch seine geographische Lage — um das zu sehen, braucht man nur eine Landkarte anzuschauen — ziemlich abgekapselt und auf sich gestellt durch die natürlichen geographischen Hindernisse, die den Austausch mit dem übrigen deutschen Raum erschweren. Es kommen nun noch die wirtschaftlichen und kulturellen Barrieren hinzu, welche die konsequent westlich ausgerichtete Politik der Landesherren errichten. Dadurch wird der «quartier allemand» zu einem sprachlichen Reliktgebiet, das viel stärker nach Westen denn nach dem deutschen Osten hin offen ist.

Diese Situation bestand aber schon, ehe 1441 die Fremdherrschaft begann. Sie wurde paradoxerweise geschaffen, als die Luxemburger den deutschen Kaiserthron bestiegen. Während Karl IV. die deutsche Kultur bis weit in den europäischen Osten hinein trägt, ruft sein Bru-

der, der «gentil duc» Wenzel I. (1353-1383) — seine Mutter ist Beatrix von Bourbon und seine Frau Johanna von Brabant — Jean Froissart und Eustache Deschamps an seinen Hof. Er selbst ziseliert raffinierte Minnelyrik auf Französisch. Aus der Grafschaft macht er ein Land mit französischer Zivilisation. Sogar die offiziellen, für das deutschsprachige Gebiet bestimmten, Schriftstücke werden auf Französisch abgefaßt. So waren es schon die eigenen Herren selbst, die von Siegfried bis zu Wenzel I. der Grafschaft Luxemburg ihr ganz besonderes und eigenartiges sprachliches Gesicht gaben.

Nachdem das Haus Luxemburg seine Rolle in der europäischen Geschichte ausgespielt hatte und das Land in fremde Hände geriet — ob das, was unsere Geschichtsbücher Fremdherrschaft nennen, im Grunde genommen mehr Fremdherrschaft war, als das, was vorherging, mag dahingestellt sein — änderte sich nichts an der sprachlichen Lage.

Der Provinzialrat, der seinen Sitz in Luxemburg hatte, erledigte den größten Teil seines Schriftverkehrs auf Französisch, d. h. alle für Brüssel, Madrid, Wien oder Paris bestimmten Schriftstücke wurden auf Französisch verfaßt. Im inneren Verwaltungsverkehr wurde Deutsch geschrieben, wenn es um eine Angelegenheit des deutschsprachigen Teils handelte und Französisch, wenn man sich an den «quartier wallon» wandte. Das gilt aber nur für die Korrespondenz mit untergeordneten Instanzen. Die Ordonnanzen des Provinzialrates wurden durchwegs auf Französisch verfaßt und dann auf Deutsch übersetzt.

Die letzte Teilung des Landes beim Londoner Vertrag von 1839 ändert die sprachliche Situation Luxemburgs von Grund auf. Alle wallonischen Distrikte gehen zusammen mit dem deutschsprachigen Landkreis Arlon als «province de Luxembourg» an Belgien. Damit bekommt das nunmehrige Grossherzogtum ein neues sprachliches Antlitz:

- 1) Die Leute auf dem Gebiet des Großherzogtums sprechen im mündlichen Verkehr ausschließlich Luxemburgisch.
- 2) Dies ändert aber nichts an den Sprachgewohnheiten der Vergangenheit. Neben dem Deutschen bleibt Französisch erste Landessprache, was gegen die Germanisierungstendenzen Wilhelms I. läuft. Bis heute hat sich an dieser Situation nichts geändert.

Das Luxemburgische erobert sein Platz im öffentlichen Leben

Wir wollen uns aber in dieser wichtigen Sache nicht mißverstehen. Es hat sich nichts an der Lage des Deutschen und des Französischen geändert. Doch ein neues, äußerst wichtiges Faktum ist eingetreten: der Vormarsch des Luxemburgischen. Die Mundart beginnt, zag und scheu anfangs, dann immer selbstbewußter, ihre Rolle im Leben des

Landes zu spielen. Es gibt eine Reihe von Daten, die wie Meilensteine entlang der Vormarschstraße des Luxemburgischen vom 19. ins 20. Jahrhundert stehen:

- 1848 Die Revolution schlägt ihre Wellen bis ins Ländchen. Abgesehen von einigen harmlosen Ausschreitungen, ist Ruhe die erste Bürgerpflicht. In Ettelbrück tagt das Parlament, um über die wichtige Frage der luxemburgischen Delegation für das Frankfurter Parlament zu beraten. Der redegewandte Deputierte Carl Theodor André steht auf. Er spricht einige Sätze auf Französisch und wechselt dann ins Luxemburgische über. Weil die Angelegenheit alle angeht und er nicht mißverstanden sein möchte, wie er unterstreicht. Norbert Metz, der große Redner, antwortet auf Luxemburgisch. Zum ersten Male in der Geschichte des Landes ist damit bei einem offiziellen Anlaß das Luxemburgische benützt worden.
- 1896 Am 10. November hält der neue Abgeordnete Caspar Mathias Spoo seine Antrittsrede vor der Luxemburger Kammer. Er spricht Luxemburgisch, wie er es sich geschworen hatte. Das hohe Haus ist teils aufgebracht, teils erheitert. Manche Herzen aber schlagen warm für C.M. Spoo. Am 9. Dezember kommt die Frage zur Abstimmung, ob fortan vor den luxemburgischen Volksvertretern in öffentlicher Sitzung Luxemburgisch gesprochen werden darf. Noch ist die Zeit nicht reif. Die Mehrheit der Kammer lehnt ab. Spoo hatte in seiner schönen Rede, die im Anthologie-Teil des 2. Bandes meiner «Geschichte der Luxemburger Mundarttrichtung» in extenso faksimiliert ist, geglaubt, das Volk müßte aufstehen und mit den Fäusten dreinschlagen, wenn seine Vertreter die Sprache, die es tagaus, tag-ein spricht, mit Gewalt von der Kammertribüne wegweisen. Aber nichts dergleichen geschah. Es bleibt ruhig im Land. Nur weit draußen jenseits des Atlantiks, im grossen Chicago, erschien am 1. Januar 1897 die «Luxemburger Nationalzeitung» mit einem breiten schwarzen Trauerrand.
- 1912 Aber C.M. Spoo gab sich nicht geschlagen. Als das neue Schulgesetz von 1912 ausgearbeitet wurde, verlangte er, Luxemburgisch müßte Schulfach in der Volksschule werden. Und nun kann man ganz klar erkennen, welchen weiten Weg das luxemburgische Nationalgefühl seit 1896 zurückgelegt hat. Staatsminister Paul Eyschen tritt persönlich für Spoo's Idee ein. Die Abgeordneten Michel Welter, Housse und Ludovicy singen mit den schönsten Worten das Lob der Muttersprache. Und so wird das Luxemburgische zum Fach in der Primärschule und Nikolaus Welter bekommt den Auftrag «Das Luxemburgische und sein Schrifttum» zu verfassen.

- 1941 Bei der «Personenstandsaufnahme» versuchen die Nazi-Macht-haber aus der linguistischen Tatsache, daß wir einen germanischen Dialekt sprechen, politisches Kapital zu schlagen. Die Formulare trugen bei der Rubrik «Muttersprache» den Vermerk: Dialekte (Mundarten) z. B. Luxemburgisch, Plattdeutsch gelten nicht als Muttersprache». Auf diese plumpe Bauernfängerei aber fielen die Luxemburger nicht herein. Sie gaben als Muttersprache prompt «Luxemburgisch» oder sogar «Letzeburgesch» an. Gauleiter Simon spie Gift und Galle. Die Luxemburger aber hatten aus ihrer Mundart gewissermaßen durch Plebiszit eine Sprache gemacht.
- 1945 Das Luxemburgische zieht als Fach in unsere Lyzeen und Gymnasien ein und findet seinen Platz im Lesewerk von Nikolaus Hein.

Diese wenigen Daten zeigen eindringlich, welchen Weg das Luxemburgische zurückgelegt hat, seit Anton Meyer im Jahre 1829 die ersten Verse auf Luxemburgisch schrieb. In dem Maße, wie das Nationalgefühl der Luxemburger erstarkte, eroberte sich auch die Mundart — Heinz Kloss spricht sehr richtig von einer «Halbsprache» — jene Gebiete des öffentlichen Lebens, in denen wir unsere Muttersprache und nur sie hören wollen. Natürlich spielte auch hier die soziale Evolution eine Rolle. Mit dem Einfluß der Notablen war auch der Einfluß des Französischen zurückgegangen. Und es ist auch kein Zufall, daß die Pioniere des Sozialismus wie Dr. Michel Welter oder C.M. Spoo große Freunde und Verteidiger des Luxemburgischen waren.

KLEINE LUXEMBURGISCHE SPRACHPSYCHOLOGIE

In den summarisch angeführten phonetischen, syntaktischen und sprachgeschichtlichen Details liegt schon ein Stück des luxemburgischen Volkscharakters beschlossen. Die Luxemburger waren lange ein bedrücktes und unterdrücktes Völkchen von Kreuzerbauern und wie das Land und die Leute, ist unsere Sprache auch arm und einfach. Arm an Wortschatz (Alltag, bäuerliche Umwelt), rudimentär in der Morphologie (fast keine Modalformen, Temporalformen. Akkusativ einziger Deklinationsfall), primitiv in der Syntax (durchwegs parataktische Struktur).

Aber nicht nur die luxemburgische Sprachgeschichte, oder die phonetischen, morphologischen und syntaktischen Eigenarten unserer Muttersprache spiegeln ein Stück Psychologie des Luxemburgers, auch in den Redensarten, Sprichwörtern und Sprachbildern ist ein Stück der luxemburgischen Volksseele lebendig. Dieses oft sehr alte Sprachgut ist eine wahre Fundgrube für lebendige Sprachstunden, die nicht nur der Erkenntnis des eigenen Wesens dienen, sondern den Sinn für das Sprachliche im allgemeinen schärfen. Die folgenden Ausführungen

wollen nur als Hinweis und Anstoß verstanden sein. Es sei auch gleich darauf hingewiesen, daß psychologische Ableitungen aus Redensarten, Sprichwörtern usw. wissenschaftlich problematisch oder zumindest diskutabel sind, weil den Einsichten der Volksweisheit, als typisch absolut formulierter Teilweisheit, ein nicht selten kontradiktorisches, immer aber entgegengesetztes Gegenurteil entspricht.

Mit Ironie übertünchte Gefühlsscheue:

T ass gudd, wann d'Fraleit heinando kräischen, da brauchen se net esou vill ze schweessen.

Vum Priedegtstull geworf gin: in der Kirche zur Hochzeit ausgerufen werden.

De Fuppes gefruede kréien: einer Gewissenserforschung unterzogen werden.

De Blossballég wëllt net méi: Atemnot haben.

Hinter Wendungen dieser Art verstecken wir scheu unser Gefühl. Nicht nur der Engländer ist ein Meister des «understatement».

Bildhaft-konkrete Sprache des bäuerlichen Alltags

Das schwere Bauernblut in unsern Adern und die Hypothek der Zweisprachigkeit haben es mit sich gebracht, daß der sprachlichen Phantasie des Luxemburgers ziemlich enge Grenzen gesteckt sind. Sie wagt sich selten aus den eingefahrenen Wegen und Gleisen des Alltags heraus. Sie ist daheim im bescheidenen Bezirk der alltäglichen Sorgen, des bäuerlichen Tages- und Jahresrhythmus. Aber gerade darum ist sie auch konkret, voll plastisch-farbiger Bilder aus dem Leben des einfachen Menschen. Nicht selten wird die Liebe zum konkreten Detail bis zur ungeschlachteten Grobheit vorgetrieben.

Wer denkt noch daran, wenn er das Wort «Kéier» gebraucht, daß darin das Bild des Bauern noch lebendig ist, der mit seinem Pflug wendet. Wenn jemand eine gute Stunde hat, dann sagen wir, es sei «eng gudd Lo un him». Das ist nichts anderes als eine Lage Boden.

Es kommen im Leben Augenblicke, wo wir fühlen, daß wir «op e Stack rennen». «Stack», das ist der eisenharte Wurzelstock der Oeslinger Schälleichen. Der bietet auch der härtesten Pflugschar Widerstand. Es gibt eine ungeahnte Fülle dieser herrlichen Sprachbilder aus der bäuerlichen Alltagswelt in unserer Sprache. Einige der schönsten mögen aufgezählt sein:

Mat de fiische Féiss am Trach stoen (wenn jemand ißt wie ein Ferkel); et as mer net gebroden; méi Blosses wéi Brennes hun (mehr Leid als Freude haben); dann as d'Bëtschel fett . . .; e Källefche kréien (sich erbrechen); net vun der Heck gepléckt sin; eng Schold an d'Haascht

schreiwien; mat den Hénger schlofe goen; engem hannen a krauchen; kuurze Gank a gudd Weed hun; Fräschen am Bauch hun; Waasser zéien; kee Stach gesinn (Nähstich); a wann al Fraen an Heegafele féilen; déi zwee reide net op engem Päerd; deen elo as keng Päif Tubak wäert; mat der Läch goen (statt «mam Begriëfnes»); engem weisen, wou de Bock d'Lach huet; engem Bräi ëm de Mond schmiiren; do dämpft de Schminni net méi fir déch; dat as d'Dommheet un der Halter gefouert (die Dummheit unterstützt); dat as sénger Eier nach keen décke Koup; eng eraugeschott kréien; dat as Waasser op séng Millen; hee geet op sénge läschte Been; d'Nues leeft him wéi en Hunnegsaak; (vor der Erfindung der Honigschleuder wurden die Honigwaben in einem Sack über ein Gefäß gehängt).

Erst wenn man diese Wendungen ganz genau unter die Lupe nimmt, merkt man, wieviel gesunde Beobachtungsgabe und zugleich auch, wieviel mutwillige Spottlust sie enthalten. Denn den Spotteufel ganz einzusperrern, bringt kein Luxemburger fertig. Auch sogar dann nicht, wenn er ihn hinter einer gesteihten Hemdbrust verbirgt.

Wir sagen noch gerne: «Hee mécht e Bockel wéi eng Kaaz op engem Schläifsteen». Ob wir dabei aber auch noch ein Bild vor dem inneren Auge haben, ist fraglich. Denn wo sieht man noch eine Katze im Sonnenglanst eines Augusttages auf einem Schleifstein hocken? Von jemandem, der starr und glasig dreinschaut, sagt man: «Hee kuckt dra, wéi e gestachene Bock!» — Nur wer genau weiß, wieviel Gefängnis auf Wilddiebstahl steht und der deshalb seine Augen nicht in die Tasche steckt, kann einen solchen Vergleich prägen. Auf diese Aufgeschlossenheit der Natur und den Dingen gegenüber, auf die herzerfrischende Beobachtungsgabe gilt es die Jungen beim Studium der in der Mundart üblichen Vergleiche aufmerksam zu machen. Dann sind Luxemburgisch-Stunden zugleich wertvolle Aufsatz-Stunden. Hier eine beschränkte Auswahl dieser Vergleiche:

Hee fäert wéi e Baakuwen, dee siwemol den Daag gehëtzt gët (Bannofen); d'geet him wéi den ale Päerd: wann se séch léé, stinn set net méi op; deen huet d'Gëft all beieneen wéi déi kleng Mouken; hee geet do, wéi wann heen d'Bee mat wäisse Kéis erlängt hätt; heen deet Kreesch wéi e Waldiesel; si hun et mateneen wéi den Hauptert mat der Hatt; hee schéckt séch wéi en Hond an enger Kärchen; an d'Luucht goe wéi e preisesche Bididi; derbäimaachen wéi de Breier bei d'Gees (er hatte sie gestohlen und trieb sie vor sich hin); enger Saach esou néideg sin wéi Zierden (Hirtenhaus) enger Karschëpp; heen huet eng Nues wéi en Kierzenhärchen; hee schwätzt wéi

e Blëll (zrassen Traap); hee wuddert wéi eng lërz an der
Wal; hee sëtzt do wéi e.Vull um dire Räis; dat wibbelt wéi
e Kouschwanz.

Traditionslebe und Konformismus

Nik. Ries gibt in seiner «Psychologie du peuple luxembourgeois» als
typisch luxemburgischen Charakterzug den starken Hang zu Ordnung,
Disziplin und Tradition an. Gleichzeitig stellt er an einer andern Stelle
fest, daß das Bestreben, um keinen Preis der Welt aufzufallen, ver-
bunden mit einem ausgeprägten Ordnungssinn, die öffentliche Mei-
nung für den Luxemburger zu einer richtigen Tyrannei werden läßt.
Von diesem Konformismus zeugen Redensarten wie die folgenden:

Maach wéi d'Leit, da geet et der wéi de Leit!

Oder noch viel krasser, mit einem Schuß bitterer Ironie, wie sie für
den Luxemburger typisch ist:

Wou et Brauch as, leet eén d'Kou an d'Bett.

Hier ist ein Vergleich mit fremden Sprichwörtern, die dasselbe aus-
sagen, interessant:

Chaque pays à sa guise.
A Rome comme à Rome.
Si Romae fueris, romano vivito more.

Die Ausdrucksweise des Luxemburgers ist plastischer, aber auch
gröber. Er wählt seine Sprachbilder in der ländlichen Umwelt des
Bauern.

Ganz deutlich spüren wir die Liebe zur Tradition, zu der ja auch der
Respekt vor dem Alter gehört, in Sprichwörtern wie diesen, die auch
wieder aus der bäuerlichen Erlebniswelt herkommen:

Déi al Kéi gin d'Mëllech.
Di al Pëllen léen di décksten Äer.
Di al Hälléich sin di bescht.

Realismus bis zur Gefühlskälte

Der Luxemburger ist ein praktischer Mensch. In jedem von uns ist
noch ein Stück des fuchsig-schlauen Bäuerleins lebendig, für den das
Leben zu kurz und zu hart ist, als daß es anginge, es mit Träume-
reien zu vertun. Das schwäbische «schaffe, schaffe, Häusle bauen»
liegt auch uns im Blut. Mag es uns auch noch so gut gehen, wir ver-
gessen nie, daß

alles vergeet, wéi d'Waasserzoppe net!

und daß

kee Mënsch vum Wand liëwe kann.

Darum ist der Luxemburger sparsam. Er weiß gut:

Wat eelef Hénger zesummekraazen, dat kann dat zwiëleft
ausenanerkraazen. Nom Boren Drot gett vill gefroot.

Wir mögen es nicht «vun der Hand an den Zant» zu leben.

Wir sind, bis in das letzte Jahrhundert unserer Geschichte hinein, ein Völkchen von kleinen Leuten gewesen. Wie im Kleinen, so auch im Großen, hatten wir Mühe, die Enden zusammenzubringen. Bei uns flossen lange die Wassersuppen reichlicher als die Fleischbrühe. Das macht hart, wenn es um Haben und Nicht-Haben geht. Deshalb ist es nur zu verständlich, daß aus einer Reihe von Sprichwörtern und Redensarten ein Geist und eine Lebenshaltung sprechen, die uns nicht recht gefallen wollen. Es wäre aber falsch, sie deshalb zu übergehen. Denn ein Stückchen ihrer Seele ist in uns allen lebendig.

Bei Geldfroen héiert d'Gemitterléchkeet op.

D'Welt as en Heeknapp, a ween am meeschten dervu
rappt, deen huet am meeschten.

Emsoss as der Dout, an dee kascht d'Liewen.

T soll keen séch ausdoen, dees hee geet schlofen.

Kaafmannschaft leit keng Frëndschaft.

Völlig realistisch bitter und bissig ist das, was der Volksmund über Handel und Geschäft auszusagen weiß:

Wee schafft, huet keng Zäit fir Geld ze verdéngen.

Vum Profitt liéwen d'Leit a vum Bedrug kleeden se séch.

T muß een d'Geld vun de Leid huelen, vun de Beem kann
een et net erofrëselen.

Et liéft ee net vun der Aarbécht, mä vum Profitt.

Der Däiwel mécht keemol op e klenge Koup.

Et ka keen enger Méck méi Bludd huelen, wéi s es huet.

Mangel an Gemüt und Gefühlsscheue

Das, was der Deutsche «Gemüt» nennt, kennt der Luxemburger kaum. Wir sind gemütsmäßig zu langsam und dickhäutig, um primär-emotional zu reagieren. Es muß schon eine gewaltige Gefühlsglut sein, die uns das Herz zum Schmelzen bringt. Dabei sind wir, auch uns selbst gegenüber, wie auch, was die andern betrifft, zu mißtrauisch, um uns ohne Gegenwehr vom Gefühl überwältigen zu lassen. Und wenn das Herz auch lichterloh brennt, so behält der Luxemburger dennoch den Kopf kühl. Er möchte genau wissen: «Was soll das bedeuten? Wo kommt das her? Wo führt das hin?». Das gefühls- und blutmäßige Erbe einer langen, leidvollen Geschichte hat uns durch die bittere Erfahrung von Jahrhunderten gelehrt, daß

wann ee net Wollef ka sin, Fuuß muß gin.

Mißtrauen

Das Vertrauen des Luxemburgers ist schwer zu erringen. Er traut sich selbst kaum und dem Mitmenschen noch weniger. Das ist wahrscheinlich sein ausgeprägteste Charakterzug. Kein Wunder, daß er auch im sprachlichen Bereich ins Auge springt.

Unter allen Luxemburgern ist der Oeslinger der größte Fuchs. Man kann sich deshalb mit einer gewissen Berechtigung fragen, ob die starken Konjunktivformen, wie sie vor allem im Nordösling vorkommen, nicht auf dieses angeborene Mißtrauen zurückzuführen sind. Auffällig ist nämlich, daß sie eigentlich nur für den Potentialis und Irrealis angewandt werden:

Et géif ee nawell mengen
Ech déit bal soen
Dat kéim drop eraus
Hee frëss hat am léifsten op enger Botterschmiir
Ech fréich méch awer, wéi heen dat gemaach hätt

Auch in den Redensarten stoßen wir auf Schritt und Tritt auf diese fuchsige Schläue. Der Luxemburger sieht «méi déif an d'Wasser, wéi en aneren driwwer» und deshalb weiß er Dinge, wie diese:

Si schlofen net all, déi d'Aen zou hun.
Wann ee Vulle fänkt, däerf ee net mat Klëppelen draschloen.
Dee net laude kann, dee muß alt pénken.
Ween séch op de Kënn späitzt, dee späitzt vill ze no.
Ween séch eemol verbrannt huet, dee bléist härnochen d'Zopp.
E gudde Rot as deier, schlechter fënnt een iwwerall.
T muss een net «hupp» soen, dees as een iwwert de Pull.
T wees ee wuel, wéi ee schlofe geet, mä net wéi een opsteet.
T muss een ëmmer wëssen, wéini dat een Trompäss auspillt.
Näischt soen, as och eng Aentwert.
T sin net elauter Heeleger, déi an d'Kiirch gin.
D'Aen op odder de Beidel.
Et heescht keng Kou Blimmchen, dees si hätt eng Strimmchen.

Der kleine Mann mißtraut denen, die über ihn zu Gericht sitzen. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß der luxemburgische Volksmund manch bissige Wahrheit über Recht, Gericht und Gerechtigkeit zu sagen weiß:

D'Gerechtégkeet huet eng wußen Nues.
Wann een d'Gerechtégkeet béit, da brécht se.

Wat méi Gesetz, wat wéineger Recht.
Zeieprozeß, Spëtzbouweprozeß.

Wer von vorneherein weiß, daß man «die kleng Schelmen hänt» und «di déck lafe léiBt», der nimmt sich doppelt in acht. Zweierlei bedenkt er:

Erstens: Wee näischt seet, vermault séch net.

Zweitens: E schlechte Fuuss, dee nëmmen ee Lach huet.

«Dat sin dem lesel sénger Spréng, dem Judd sénger Händel a ménger Saachen», denkt der Luxemburger und nennt sich Hase.

Demokratie und Plebejertum

Wenn der Luxemburger auch von tiefem Mißtrauen gegenüber sich selber, sowie den andern und vor allem den Ausländern beseelt ist — ein Belgier ist ein «Zillebäcker», ein Preuße «e Viizbrudder», ein Italiener «e Botscha» oder «e Biir», ein Franzose der Grenzgebiete «en Heckefranszous» — so muß man andererseits aber auch zugestehen, daß er durch und durch Plebejer und Demokrat ist. Für ihn bleiben

«Schwäin Schwäin, a wann se mam Zylinder am Bett leien.»

Die Welt ist

. . . ee Sak voll Kriipen
Wou een den aner zwéckt;
Di iëwescht gi gejhuppelt,
Di önnesch gi gezwéckt.

Michel Rodange

Für Windbeutelerei und auf äußeren Schein ausgerichtete Getue hat der Luxemburger nichts übrig. Man mag noch so vornehm auftreten, ja, man kann sich sogar vom livrierten Fahrer großartig kutschieren lassen, das bringt uns nicht aus dem Gleichgewicht, denn:

Wann den Dréck Möscht gët, da léiBt heen séch féieren.

«Black humour»

Nicht nur der Engländer kennt den «black» oder «sick humour». Schon das oben zitierte Sprichwort enthält ein für den luxemburgischen Charakter typische Mischung aus Mutwillen, Sinn für das Paradoxe und einer gehäuften Messerspitze voll bissiger Bosheit: Wie sagen wir beispielsweise wenn jemand tollpatschig und unglücklich zu Fall kommt:

Elo häs de kënne falen!

Oder:

«Et kann een des Gudden och zevill kréien», sot de Bauer, du as him e Fudder Mëscht op de Läif gefall.

«Dat léiBt méch kal», sot d'Butschekätt, du war hat an d'Waasser gefall.

«D'Haus verléiert näischt», sot d'Fra, du huet si d'Spüllomp am Kabes fond.

«A la bonne Auder», sot d'Fra, du huet si de Bock gestrach.

«D'geet näischt iwwert d'Propertéit!», sot d'Fra, du huet se eng Maus aus dem Schmand geféscht an séch duerch de Mond gezunn.

«Alles mat Uerdnong», sot Fra, du huet se d'Pottschamp an de gliese Schaf gesat.

Das Luxemburgische ist nun einmal nicht zimperlich, weder im Ausdruck, noch im Sprachbild. Es ist eine Bauernsprache, die noch ein Stück frisch-saftiger Bruegheischer Grob- und Direktheit bewahrt hat. Wenn dem Luxemburger etwas gegen den Strich geht, so ist es fir an e Patt ze fuerzen an zur Hänk erauszekucken.

Auf die Spitze getrieben sind sowohl die Freude an der paradoxen Situation wie auch eine gewisse boshafte Schadenfreude oder klar-sichtig illusionslose Bissigkeit in Redensarten wie den folgenden:

«Déi arem Lett, di keen Ennerdaag hun!», sot Ellespill, du soutz heen um plaakéige Feld hannert engem Lankhallém.
«Dee Jong as gudd fir zwee aler Lett, di hir Aarbécht eleng maachen».

«Onrecht Gudd deet net gudd», sot de Kantonnier, du hat heen d'Pai verlur.

«Alle Menschen müssen sterben!», sot de Pater, «vielleicht auch ich,»

«Vun allen Iwwelen muß een dat Klengste wielen», sot de Mann, du huet heen eng kleng Fra geholl.

«Wéi ware mer esou aartléch, wéi mer kleng waren!», sot d'Fra, du huet se d'Fierkele gekuckt.

Wir zögern nicht, in knappen Redensarten unserm Sinn für das Paradoxe so die Zügel schießen zu lassen, daß die Komik eine Steigerung ins Groteske erfährt. Ganz typisch ist auch, daß es sich oft dabei um Redensarten handelt, die bewußt darauf ausgerichtet sind, irrezuleiten. Sie scheinen auf den ersten Blick harmlos und banal. Die darin versteckte boshafte Frechheit wird nicht selten in eine konventionelle, meistens klischeehafte syntaktische Konstruktion eingebettet, in einen jener Sätze, die automatisch weiterlaufen, sobald man das erste Glied gehört hat. Nun ist es aber gerade die Eigenart dieser Redensarten, daß sie wohl syntaktisch weiterlaufen, sinngemäß jedoch

nicht. Es liegt darin etwas vom Charakter eines Menschen, der sich einen frechen Spaß nicht verkneifen kann und sich dennoch nicht so recht damit hervortraut. Der Luxemburger hat wohl das Herz auf der Zunge, er nimmt kein Blatt vor den Mund; er ist aber schneller zur Hand wenn es heißt, eine Grobheit an den Mann zu bringen als wenn es darauf ankommt, mit der nackten Wahrheit herauszurücken, gleich was auch immer geschehen mag. Hier einige Beispiele:

Heen huet keng déck Ärem, awer dënn Been.

Hee geet eng ganz Woch Aarbécht sichen, an as Sondes frou, wann hee keng fond huet.

Kein Respekt vor Obrigkeit und Hierarchie

Etwas kennt der Luxemburger nicht: allzu großen Respekt vor Obrigkeit und Autoritäten, wo immer er auf sie stößt. Das beginnt schon gleich beim lieben Gott, mit dem der Luxemburger auf derart vertraut-demokratischem Fuße verkehrt, daß er es keineswegs anstößig findet, in ein Höchstmaß von Erstaunen auch den Herrgott miteinzubeziehen und mit Genuß auszurufen:

Eiser Härgott streck d'Been ewäch!

Wem die Rundung eines wohlgenährten Bäuchleins die Weste prall und glatt auffüllt, der hat

e Bauch ewéi en Dächen.

Ein schön gehobeltes Brett oder eine Gesichtshaut ohne Runzeln und Falten ist

glaat éwei e Nonnebauch.

Ohne den geringsten Respekt vor der Würde des Dichtertums nennt der Luxemburger einen Träumer

en Diichter

und wem die Rede leicht und flüssig von den Lippen strömt, wer ohne sich zu verhaspeln wohlgebauten Satz an wohlgebauten Satz fügt, der schwätzt wéi en Affekot

oder

wéi den Här Metz.

Zwielichte Manöver, darauf eingerichtet, den lieben Nächsten hereinzu-legen, werden irreverenziös und respektlos als

Affekotentricken

angesprochen.

Was andere Schwarzseher, Cassandra oder «visionnaire pessimiste» nennen, ist für den Luxemburger ein

Drecksprophét,

und was für den Deutschen ein Schmeichler ist und für den Franzosen «un flatteur», heißt in Luxemburg kurz und bündig

Aaschrécher.

Von den Intellektuellen sagt man
si schaffen ewéi d'Uessen

und eine Taschenuhr nennen wir «Gromper», einen Säbel — Symbol ehrenvollen Waffendienstes — «Kabesmesser». Ein junges Mädchen ist «e jongt Bötschel», ein alter Herr «en alen Dapp», eine Prominenz «en déckt Déier», ein sensibler Mensch »e geflappte Geck«, ein Wohltäter «eng gudd Haut», ein arbeitssamer Mensch «e Schaffpäerd», jemand, auf den Verlaß ist «een ale Stack», ein jugendliches, gesundes Mädchen «e gesunde Stippchen», und das heilige Band der Ehe heißt auf Luxemburgisch spöttisch «Kräizbrudderschaft».

Falschen Respekt kennt der Luxemburger jedenfalls nicht. Dort wo im Alter ein Rücken sich dem Boden zubeugt, kommt es von harter Arbeitsfron nicht von Liebedienerei. Uebermäßige Raffinessen sind nicht unsere Art. Wie die luxemburgische Hausmannskost, ist auch die Sprache: einfach, kräftig und gewürzt. Und wie die Sprache, sind auch die Leute. Wer dabei die Nase rümpft, der hat

e Geescht wéi e gefräckten Hénkel.

Und verzieht er gar eine Miene, wenn man ihm das sagt, so ist das auch weiter nicht schlimm, er macht lediglich ein Gesicht

wéi e gebeetschte Kannerasch.

Wenn er noch immer nicht begreift, daß wir ihn reichlich lächerlich finden, dann ist nichts zu machen:

heen huet eng mat der BroutschéiB kritt.

Was aber keineswegs besagt, daß es ihm darum im Leben schlecht gehen muß. Denn:

Di dommste Baueren hun di déckste Gromperen

und

den enge kaalwen d'Kéi net am Stall an deem aneren d'Uessen um Späicher.

Sprache des kleinen Mannes

Auf die Grenzen und auch die Fragwürdigkeit auf Redensarten und Sprichwörter aufgebaute Ausführungen über die Psychologie eines Volkes wurde schon gleich zu Beginn hingewiesen. Deshalb müssen wir bei den abschließenden Ueberlegungen besonders vorsichtig sein. Redensarten und Sprichwörter spiegeln den Geist des gemeinen Volkes und des kleinen Mannes. So gelten denn viele der aufgezählten Charaktereigenschaften nicht bloß für den Luxemburger allein.

Daß wir Luxemburger aber im mündlichen Umgang ausschließlich unsere einfache Bauernsprache sprechen, und das vom Staatsminister bis zum einfachen Arbeiter, dürfte doch etwas beweisen: daß wir im Herzen das geblieben sind, was Geschichte und Landschaft aus uns gemacht haben, ein Volk von Menschen, die im Herzen einfach geblieben sind. Wenn es uns auch die letzten hundert Jahre besser ergangen ist, so hat das auf unsere wesentlichen Charaktereigenschaften nicht viel abgefärbt. Wir sind anspruchslos geblieben, einfach, im guten Sinne respektlos und mißtrauisch. Wir schauen unsern Mitbürgern «duerch siwe Boxen an den Hänner» und ziehen nur den Kopf ein, wenn der Sturm heult. Ein Sprichwort jedenfalls bewahrheitet sich auch in unserer Sprache:

Et gët dräierlee Leit: Gudder, schlechter a Lëtzeburger.

DIE PSYCHOLOGIE DES LUXEMBURGERS IM SPIEGEL SEINER MUNDARTDICHTUNG

Zwei Züge sind im luxemburgischen Mundartdichten vorherrschend: der Hang zum Handgreiflichen — die realistische Tendenz — und der spöttische Blick für das Treiben der Welt und der Menschen. Die gleichen Charakteristiken also, denen wir im Rein-Sprachlichen begegneten. Das beginnt schon gleich bei Anton Meyer. Wo er satirisch vom Leder zieht, vergißt er bisweilen sogar seine Schwerfälligkeit, und die Verse fließen leichter. Der junge Jakob Diederhoven schuf zur selben Zeit (1829) mit dem «Bidgang no Conter» auf Anhieb ein kleines Meisterwerk an zügigem, frischem Spott. Dicks führte sich in die luxemburgische Mundartdichtung mit dem «Vulleparlament am Grengewald» (1848) ein, einer Satire auf das politische Treiben, die noch heute aktuell ist und Michel Lentz, dem feierlichen Herrn Rechnungsrat, gelingen die besten Verse dort, wo er seine Vates-Allüren vergißt und den Spotteufel aus den Falten seiner Dichtertoga feixen läßt. Unser Nationalepos ist nicht das langatmige «Lucilinburhuc» des Siggy, sondern der maulflinke «Rénert» des Michel Rodange. Wo wir auch hinsehen, wo wir aufschlagen in den Werken der luxemburgischen Mundartdichtung, ob das nun bei Aendréi Duchscher, Batty Weber, Marcel Reuland, Norbert Weber oder Tit Schroeder ist, immer lugt irgendwie zwischen den Zeilen ein zwinkernder Spotteufel hervor. Es ist wohl kein Zufall, daß Reulands Erfolgsstücke «Op der Kirmes» und «Gudd Nopere» sind und bleiben werden, und es kommt auch nicht von ungefähr, daß die meistgelesenen luxemburgischen Dialektschriftsteller Rodange, Dicks, August Liesch und Putty Stein heißen.

Durch das luxemburgische Mundartschriftum zieht sich «wie ein roter Faden die überhebliche Bescheidenheit, die das tröstliche Bewußtsein von der «vanitas vanitatum» oder das bittere vom «Hohn der

Welt», wie Tockert in seinem «Renert»-Kommentar moderner sagen wird, jenen gibt, die losgelöst von den verschütteten Traditionen des uralten, eigenen Raumes — schattenlos wie Peter Schlemihl — durch den Zufall der Geschichte zwischen zwei aufgeblähte Welten geraten sind und nun in deren Schatten mit uralter Bauernschläue — als «Fiischen» lieber denn als «Wöllefchen» — unbehelligt und unbemerkt, aber aufrecht zu leben versuchen, nur in bittersten Fällen der Not bereit, das eigene Malepartus zu verteidigen, wer der Angreifer auch sei.» (Robert Bruch: Grundlegung einer Geschichte des Luxemburgischen, S. 35). Wer schlaue genug ist, sich zu ducken, wenn er gegen einen stärkeren nicht ankommt, wer zu schwach ist, um sich zu wehren und hellseherisch genug, die Schwächen des Unterdrückers zu kennen, dem wird der Spott zur schneidenden Waffe und zur tröstlichen Stütze. Aus diesem Geist wachsen auch die «Revue», die nun schon fast siebenzig Jahre lang — Saison um Saison — verulken, was im Lande verdient, verulkt zu werden. Diese Mischung von Vaudeville, Aufmachungs-Revue und Kabarett mit starkem polemischen und politischem Einschlag liegt dem luxemburgischen Temperament.

III. - SCHLUSSBETRACHTUNG

Dies wären — in summarischer Andeutung — die Probleme, die in den Luxemburgisch-Stunden zur Sprache kommen sollten. Selbstverständlich in einer dem Klassen- und Intelligenzalter gemäßen Form. Es darf unter keinen Umständen — dies sei noch einmal ausdrücklich betont — ein rein literarischer Unterricht sein. Andererseits, darf dies aber auch wiederum nicht ausschließen, daß Auszüge aus den besten Werken des luxemburgischen Mundartschrifttums gelesen und kommentiert werden.

Eine weitere Aufgabe wäre die Erziehung zum sauberen Luxemburgisch. Es braucht dabei keineswegs museales Sprachgut künstlich zum Leben erweckt werden, doch sollte der Lehrer darauf halten, daß Fremdwörter und fremde Konstruktionen dort vermieden werden, wo sie leicht zu vermeiden sind.

In diesem Zusammenhang drängt sich noch eine andere Frage auf: sollen die Schüler auch zum Schreiben des Luxemburgischen angehalten werden? Ich persönlich neige dazu, die Frage energisch zu verneinen. Und zwar aus rein pädagogischen Gründen. Es gehört zu den methodischen Binsenwahrheiten, daß der Lehrer den positiven Transfer möglichst fördern, in dem gleichen Maße aber den negativen Transfer verhindern soll. Vom Deutschunterricht her gesehen, würde eine konsequente Erziehung zum Luxemburgisch-Schreiben dem negativen Transfer Tür und Tor öffnen. Jene Fehlerquellen, die von luxemburgischen Sprachgewohnheiten gespeist werden, würden nicht versiegen, wie es die Deutschlehrer anstreben, sondern umso reich-

licher fließen. Aus diesem Grunde sind Schreibübungen, die ja schlechte Sprachgewohnheiten noch stärker fixieren würden, möglichst zu vermeiden.

Zum Schluß muß auch noch ganz kurz die Frage der Rechtschreibung angeschnitten werden. Die sogenannte «offizielle» Rechtschreibung dürfte — trotz ihrer rigorosen Konsequenz, was das Phonetische anbelangt — der Vergangenheit angehören. Sie wieder zum Leben erwecken wollen, wäre unsinnig, weil das neue Wörterbuch sich zu einer neuen, bis auf einige Kleinigkeiten recht brauchbaren Rechtschreibung entschloß. Sie trägt dem Sprachbild Rechnung und ist leicht lesbar. Sie sollten die Schüler lesen lernen. Solange aber die meisten alten Texte noch nicht umgeschrieben sind, tut der Lehrer gut daran, kurz in die Rechtschreibung von Welter-Engelmann einzuführen.

Und nun bleibt nur noch einer zagen Hoffnung Ausdruck zu verleihen: daß sich dieser oder jener findet, der es einmal mit einem konsequenten Luxemburgisch-Unterricht versucht.

Fernand HOFFMANN

Ecole et Culture

Culture et réforme

CES LIGNES ne constituent ni une analyse ni une discussion des nombreuses significations que comporte le terme culture, notion chargée d'une hérédité ancienne et gonflée aux diverses époques d'apports différents, voire difficilement conciliables. Elles exposent plutôt quelques réflexions sur une éventuelle conception moderne de la culture et les procédés par lesquels un enseignement adapté aux tendances et à l'esprit de notre siècle pourrait en assurer les bases.

Le terme allemand « Bildung » me paraît le mieux refléter la signification de cette notion. Il suggère que la culture devrait nous rendre capables d'arrêter une « image » (ein Bild) du monde et de nous-mêmes. L'homme cultivé est à même de se forger une conception valable de l'univers. Il s'efforce surtout de comprendre l'homme, sa nature, ses problèmes, sa place dans l'univers, ses aspirations, sa destinée. Certes, cette idée n'implique point l'adhésion à tel système ou à telle doctrine philosophique bien arrêtée et close. La culture demeurera toujours le fruit de nos efforts personnels d'assimilation et de compréhension ; en outre, comme nos connaissances ne cessent d'évoluer et ne s'achèvent jamais, toute culture véritable, qui détermine notre attitude en face du monde et de nous-mêmes, comporte une vue de l'univers toujours ouverte, perfectible, remaniable au gré du cheminement de nos connaissances et de nos expériences.

Cette conception ne s'accommode évidemment point de la scission malencontreuse entre les sciences de la nature et les disciplines considérées traditionnellement comme sciences humaines et déclarées être les seuls dépositaires des valeurs culturelles. Au contraire, toute réflexion sur l'univers renvoie inévitablement aux données fondamentales, aux résultats et aux problèmes de la science qui fournit par conséquent des éléments importants à l'élaboration d'une culture adaptée à l'esprit de notre époque. L'exploration de la matière, la dualité ondes-corpuscules des phénomènes microphysiques, l'indéterminisme quantique et ses problèmes, les conceptions modernes de l'espace, du temps, de la masse et de l'énergie, la notion d'un univers fini, mais illimité et en expansion, bref, l'essentiel de l'enseignement des grandes théories modernes intéresse de près l'esprit humain à

la recherche d'une vision adéquate du monde. Non moins importantes s'annoncent les sciences biologiques. Le problème de la vie constitue un des points angulaires de nos préoccupations intellectuelles. Pour comprendre l'homme, il faut le relier d'abord à une longue ligne d'ancêtres biologiques, le considérer comme le produit le plus récent d'un vaste courant évolutif qui, à travers une infinité de tâtonnements et d'échecs, a progressé depuis la formation des premières cellules jusqu'à l'éclosion de la conscience réfléchie. De son côté, la neurophysiologie dégage toute l'infrastructure physiologique de la personnalité humaine et fournit la clef de l'homínisation. Bref, toute culture présuppose des connaissances élémentaires sur l'évolution, sur l'hérédité, sur le système nerveux (le cerveau notamment où l'humaniste et le moraliste pourront puiser bon nombre de renseignements utiles).

Cependant, la science, à elle seule, ne saurait nous fournir une conception valable du monde. Fidèle à son esprit, à sa méthode, à la nature de ses résultats, elle s'avoue incapable de donner une réponse aux questions fondamentales qui se posent à chaque être humain: celles de l'origine, de la destinée, de la nature des choses et de l'homme. Ces problèmes d'une importance vitale auxquels chacun doit trouver une réponse, nous renvoient nécessairement à la philosophie qui, par conséquent, demeure la base véritable et fournit les cadres de toute culture. Elle seule permet l'élaboration d'une conception de l'univers cohérente et significative où l'enseignement des différentes sciences trouve son achèvement et où l'homme se voit assigner la place qui lui revient au sein des choses.

Pourtant ces considérations ne suffisent pas. Comprendre l'homme, c'est encore le saisir dans son être concret, c'est dégager ses sentiments individuels, ses aspirations, ses rêves, ses contradictions, ses trésors intérieurs. Voilà pourquoi la littérature, l'histoire, mais aussi l'art constituent un élément précieux, indispensable même de la culture.

Finalement, quelque position que l'homme occupe, il doit agir, prendre des décisions en face des situations concrètes et souvent déroutantes de cette vie. Une importance particulière revient donc notre vie; l'analyse des normes de conduite demeure une des préoccupations majeures de tout homme cultivé et l'éthique constitue à la détermination et à la reconnaissance des valeurs qui orientent l'achèvement de notre formation.

Conçue de cette manière, la culture comprend donc plusieurs parties fondamentales parmi lesquelles la philosophie, la science, la littérature, l'art et la morale se révèlent particulièrement importantes. L'enseignement secondaire ne saurait évidemment fournir à l'élève tous les éléments d'une culture complète. Celle-ci reste toujours

le fruit d'une longue et continuelle méditation personnelle et cet effort ne s'achèvera jamais. Néanmoins, un enseignement qui mérite ce nom devrait fournir au jeune homme des bases et des cadres capables d'orienter et d'inspirer sa pensée dans l'élaboration d'une culture authentique.

Malheureusement, notre enseignement secondaire, excessivement axé sur l'étude du latin, a manqué en grande partie à ses obligations. Certes, il s'efforçait avec succès de développer le sens critique, la réflexion, le jugement, le goût de l'élève et favorisait ainsi l'éclosion de qualités intellectuelles indispensables à l'acquisition d'une culture. Malheureusement, la regrettable pauvreté de fond des œuvres lues en classe n'est guère capable d'alimenter une éducation à laquelle cette langue devait servir de fondement. Ni les commentaires de César, ni les touchantes métamorphoses d'Ovide, ni les prophéties de Virgile, ni les œuvres des historiens ne fournissent la nourriture intellectuelle que réclame l'homme de notre époque. Qui pis est, l'étude de ces textes procure souvent à l'élève un indéniable malaise. Le jeune homme aspire à des valeurs culturelles authentiques, mais les textes lus en classe le plongent en pleine guerre, destructrice de toute valeur. Les premiers termes qu'il apprend se rapportent au métier militaire et le tintement des armes l'accompagne jusqu'à l'examen final. Il suit César en Gaule, se bat à Cannes et, au moment où le dernier éléphant punique s'avance vers Rome, notre élève décroche sagement un diplôme qui lui atteste l'acquisition d'une formation générale et d'une culture appelée parfois fort ironiquement «humanités latines». Certes, la réforme des études latines remettra en honneur l'analyse de tant de textes négligés, mais humainement précieux, et du coup la valeur éducative de cette langue s'en ressentira avantageusement. Mais le latin ne saurait plus demeurer la seule base de notre système d'éducation. Les mathématiques, la grammaire d'autres langues, la logique, pour ne mentionner que quelques disciplines adaptées à la formation de la réflexion et du jugement, le supplanteront à l'avenir.

C'est avec une évidente satisfaction que j'applaudis à une spécialisation plus poussée des programmes de la section supérieure et surtout à l'augmentation du nombre des leçons consacrées aux sciences naturelles, domaine où nos élèves accusent un retard effarant par rapport aux étrangers. Que quelques-unes de ces leçons servent cependant à combler une lacune à tout point de vue inexcusable ! Les élèves ne cessent de bourrer leur cervelle de formules détachées qu'ils retiennent plus ou moins longtemps grâce à de pénibles efforts de mémoire, mais ils ignorent tout de l'esprit, de la méthode, des principes et des grandes conquêtes de la science. Combien d'élèves de première ont compris la portée des principes de la mécanique classique, combien sont au courant des problèmes

de l'évolution? Cette fois-ci les professeurs devraient tenir compte des recommandations méthodologiques, initier les élèves à l'esprit scientifique, les familiariser avec les grandes théories de la science moderne leur fournir ainsi les éléments et d'une culture authentique. A la rigueur, un cours de méthodologie pourrait parer au plus pressé. L'introduction d'un cours de philosophie constitue évidemment un progrès indéniable vers la réalisation d'un idéal culturel sérieux. Malheureusement le nombre trop restreint de leçons consacrées à cette discipline mettra en question les résultats escomptés. Il n'en reste pas moins que le projet de réforme de l'enseignement secondaire contient bon nombre d'innovations destinées à favoriser l'acquisition de bases sur lesquelles le jeune homme pourra élaborer une culture personnelle, alors que les programmes actuels ne l'y encouragent guère.

Edmond WAGNER

Vingt langues, une littérature

par Denis de ROUGEMONT

Nous remercions vivement Monsieur Denis de Rougemont, Directeur du Centre Européen de la Culture, Genève, de nous avoir autorisés à publier l'article ci-dessous, extrait du Bulletin du Centre Européen de la Culture qui a paru en mai 1967 sous le titre «Civisme et Culture».

Le Centre Européen de la Culture, qui a déjà à plusieurs reprises invité des professeurs luxembourgeois à des colloques sur différents sujets, a organisé, pendant le congé de la Pentecôte, un stage à Luxembourg sur les «Droits et devoirs du citoyen européen».

1. Mise en garde préalable

Nous ne pensons pas que l'enseignement des langues et des littératures étrangères doive se proposer « d'inspirer à l'élève le respect des peuples étrangers » comme le dit une directive pédagogique d'un de nos pays. Il ne s'agit pas d'utiliser l'enseignement au profit d'une bonne cause, fût-elle européenne, mais de le rendre conforme à son objet : or il se trouve que cet objet est un phénomène : 1° européen et non pas national, 2° littéraire et non pas politique.

Ce qu'il s'agit ici d'inspirer à l'élève, c'est le respect des **auteurs**, s'ils le méritent, et non des peuples. Un peuple n'écrit rien, ne produit pas de littérature. Il arrive au contraire qu'une nation, au sens moderne, soit en partie le produit de certains auteurs et des propagandes qui s'en sont inspirées. De même, ce n'est pas le génie de la France du Grand Siècle qui a fait Racine, c'est à cause de Racine qu'on parle du Grand Siècle, pour désigner une période des plus sombres de l'histoire, en France.

Il ne s'agit pas non plus de « dégager les apports des différents pays », comme le dit un Guide de l'Enseignant publié en 1958 par notre C. E. C. Cela ne correspondrait ni à la réalité historique (aucun pays, comme tel, ne s'est jamais préoccupé de faire un « apport » littéraire à l'on ne sait quel **pool** idéal) ni à la réalité de la création littéraire, qui est toujours le fait d'un individu (celui-ci certes utilise des instruments collectifs, transpersonnels : langue, traditions,

croyances du milieu, etc., mais ils sont là pour tous, et lui seul en tire cette œuvre qui nous intéresse, non telle autre, née au même moment, dans le même milieu).

Si je m'élève contre ces expressions (« respect des peuples », « apports des pays »), c'est qu'elles traduisent l'**obsession nationale** dont l'enseignement littéraire devrait se guérir s'il veut se conformer à la vérité et à la réalité de son objet. Quand il faut caractériser en peu de mots une œuvre, une vie, ces réflexes ou tics de langage font préférer régulièrement l'appartenance nationale à toute autre qualification (religieuse, idéologique, professionnelle, régionale, etc.). On dit : le Suisse Max Frisch, l'Anglais Hilaire Belloc, l'Anglais J. F. Powys, l'Allemand Hölderlin, l'Allemand B. Brecht, l'Espagnol Unamuno, quand on ferait aussi bien ou beaucoup mieux de dire : l'architecte zurichois Max Frisch, le catholique Belloc, le Gallois non-conformiste Powys, le Souabe Hölderlin, l'anarchiste communiste Brecht, et seulement, par exception, parce que c'est pour une fois décisif, l'Espagnol Unamuno ! Dans tous ces cas, ce n'est pas le passeport qui caractérise l'écrivain, mais la région où s'est formée sa sensibilité, la religion qu'il suit ou qu'il a rejetée, ou ses prises de parti idéologiques et politiques, ou encore sa formation professionnelle, etc.

Que ceci soit donc bien nettement souligné : notre Campagne ne veut à aucun prix faire de l'enseignement un moyen de propagande pour l'union politique de l'Europe : ce serait contraire à notre idée de l'Europe autant qu'à notre idée de l'enseignement. Mais elle se fonde sur l'idée que l'enseignement de l'histoire, de la géographie, ou de la littérature, ne trouve d'adéquation à son objet que dans le cadre européen.

2. Thèse proposée

L'Europe est une unité de culture, qui s'est constituée par la confluence de plusieurs courants civilisateurs (Proche Orient, Grèce, Christianisme, Celtes, Germains, puis Arabes et Slaves) et qui s'est, au cours des âges, à la fois intégrée et diversifiée.

La « littérature européenne » ne résulte pas de l'addition de littératures nationales, qu'il s'agirait aujourd'hui de rapprocher et de comparer, voir d'unifier (horrible dictu !), mais c'est l'inverse qui est vrai : nos littératures « nationales » résultent d'une différenciation (souvent tardive) du fond commun de la littérature européenne.

Dans ce domaine en tout cas, nous n'avons pas à revendiquer une union à venir (certes souhaitée), mais à constater, faire voir, expliquer, une unité de base qui est notre passé, lequel conditionne et permet notre avenir commun.

3. Éléments de notre Unité

Les agents formateurs et spécifiants de l'« unité intelligible » (Toynbee) qu'est la littérature européenne, sont faciles à énumérer. Nous les mentionnerons tout à l'heure, mais avant cela, rappelons un grand fait de base qu'on ne voit plus parce que trop évident : l'Europe seule a conçu, et possède dès l'aube grecque, une littérature, au sens actuel du mot, profane, diversifiée, englobant tragédie, comédie, histoire, épopée, poésie, discours, dialogue, essai, conte et roman. Au contraire, du troisième millénaire avant notre ère jusqu'à la domination anglaise, tout ce qui s'écrit en Inde est poésie ou prose sacrée, religieuse, rituelle, symbolique : les Védas et leurs Upanishads, le Mahabarata, les Sastras, Vedangas, Sutras, textes sacrés et commentaires — et si celui qui les lit à haute voix met l'accent sur la mauvaise syllabe, il s'endort pour l'éternité... Les écrits hindous (ou aztèques, incas, mandarins, aujourd'hui maoïstes) sont lus avec vénération, c'est-à-dire sans esprit critique : ceci les distingue absolument des écrits européens. Les Orientaux disent : comment interpréter la vérité de ce texte ? Nous disons : est-ce que c'est vrai ? est-ce que cela m'intéresse ? m'amuse ? (aujourd'hui : est-ce que cela a du succès ? est-ce qu'on en a parlé à la TV ?).

Le concept-même de littérature est donc spécifiquement européen. Quant aux éléments communs, relevons :

a) **Les Civilisations que nous continuons.** — Egypte, Mésopotamie, Crète, Grèce, Rome, Jérusalem, Christianisme, Celtes, Germains, Arabes, Slaves : nous avons tous subi ces influences, tout ce passé reste présent et agit dans nos écrits :

« La littérature européenne est co-extensive dans le temps, avec la culture européenne. Elle embrasse donc une période de vingt-six siècles (d'Homère à Goethe)... Elle constitue une « unité intelligible », qui s'évanouit dès qu'on la morcelle (...). Le « présent intemporel » qui est une caractéristique essentielle de la littérature, signifie que la littérature du passé peut toujours être active dans celle du présent. Ainsi Homère dans Virgile, Virgile en Dante, Plutarque et Sénèque dans Shakespeare, Shakespeare dans le « Götze von Berlichingen » de Goethe, Euripide dans l'« Iphigénie » de Racine et dans celle de Goethe. Ou, de nos jours, les Mille et Une Nuits et Calderon dans Hofmannsthal, l'« Odyssée » dans Joyce ; Eschyle, Pétrone, Dante, Tristan Corbière, le mysticisme espagnol dans T. S. Eliot. Inépuisable est la richesse des interrelations possibles. »*

b) **Les Formes, Procédés rhétoriques, Structures.** — Là, tout est commun : l'épopée, le roman d'aventures, puis d'amour ; la ballade,

*) E. R. Curtius, «Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter», 1948.

le sonnet, le dizain, les rimes, les pieds, les rythmes ; les genres (tragédie, comédie, essai, ode, discours, traité, épître, etc.) et enfin toutes les figures de la rhétorique. (De même qu'en peinture, le tableau, le portrait, l'exposition, le musée ; ou en musique l'harmonie et le contrepoint, les tons, les genres, l'orchestre, le concert, etc..., sont des créations typiques des Européens.)

Cette similitude des procédés, genres et structures de l'oeuvre, que nous ne voyons plus parce que trop évidente, est décisive : elle atteste la spécificité et l'unité fondamentale des activités littéraires en Europe.

c) **Les Thèmes.** — Ceux hérités de l'Antiquité, tels que le défi au destin ou l'acceptation des décrets des dieux, le civisme ou la révolte, la mesure ou la démesure dans l'action d'un chef, d'un héros, d'un individu, le débat sur la responsabilité de l'homme qui a contrevenu aux lois, etc. Ceux hérités du christianisme, tels que le salut par la grâce ou par les œuvres, le péché, la vocation personnelle, le sacrifice par amour, etc. Ceux qui viennent d'autres sources : l'honneur, la passion amoureuse, la légende de Tristan, modèle de tous les romans au vrai sens du terme, puis la légende de Don Juan, qui en est le négatif. Les thèmes sociaux, politiques, économiques, qu'on retrouve dans nos littératures dès le début du XIX^e siècle ; enfin les thèmes psychologiques (personnalité double, intermittences du cœur, érotisme, dissolution de la personne) au XX^e siècle.

d) **Les Ecoles.** — le terme de nation (**natlo**) désignait pendant la Renaissance l'école, l'atelier, le groupe **local** dont faisait partie un artiste dans telle ville d'art, non pas l'Etat où il était né ni le pays où était située cette ville. En revanche, les styles étaient **continentaux**, et sont devenus mondiaux au XX^e siècle : roman, gothique, classique, baroque, romantisme, réalisme, impressionisme, cubisme, surréalisme, abstraction, etc. — et les correspondances de ces styles et mouvements dans tous les arts : peinture, sculpture, architecture, musique.

Là encore, l'unité nationale joue un rôle faible ou nul avant le XIX^e siècle, et n'existe plus au XX^e siècle : l'Ecole de Paris, en peinture, n'est pas « française », et le style dodécaphonique ou sériel n'est pas plus « autrichien » que le ballet russe ne fut « russe », ou le dadaïsme « suisse ».

4. Mais la diversité des langues ?

C'est cela qui obnubile l'enseignement et la critique, depuis l'avènement presque simultané du romantisme, du nationalisme, et de l'instruction publique.

Il importe de situer ce phénomène dans une perspective mondiale qui le ramène à ses justes proportions:

a) Nos langues littéraires, en Europe, sont étroitement apparentées (à la seule exception du groupe finno-ougrien) par leurs racines indo-européennes, grecques, latines, et par leurs emprunts mutuels dans l'ère moderne. Ce n'est pas le cas pour l'Inde, encore moins pour la Chine, dont souvent les « grandes langues » (quatorze en Inde) sont radicalement différentes les unes des autres, je veux dire : sans racines ou « antiquités » communes. Trois Indiens dont l'un parle urdu, l'autre canada, un troisième tamil, ne peuvent s'entendre qu'en anglais et Nehru leur parlait en anglais. Les Chinois recourent à l'échange muet d'idéogrammes.

D'où la possibilité (fréquemment réalisée) du passage d'une langue à une autre par des écrivains de grand talent : Wladimir Weidlé (dans « *Arti e Lettere in Europa* », Milan 1966) y voit avec raison une preuve de plus de l'existence d'une littérature européenne, d'une unité européenne de culture.

b) La différenciation de nos littératures par leur langue est relativement récente. Le français devient langue officielle dans le royaume des Capétiens en 1539 seulement, par l'édit de Villers-Cotterets, et Luther crée l'allemand littéraire à la même époque. Le norvégien, l'irlandais, le turc d'aujourd'hui, sont des produits du XX^e siècle. Renan a fait justice de la confusion entre langue et nation. On parle encore sept langues en France, et le français est langue maternelle de communautés appartenant à cinq nations différentes.

Avant cette différenciation, il y avait déjà la littérature, et les éléments communs énumérés plus haut suffisent à constituer son unité, tant structurelle que spirituelle, au-delà des diversités linguistiques.

c) Les styles et les écoles sont des facteurs de ressemblance ou de dissemblance entre auteurs non moins importants que les langues par ces mêmes auteurs utilisées, altérées ou renouvelées.

Quelles que soient les différences entre les romantiques allemands, français, anglais, ils se ressemblent davantage entre eux que chacun d'eux aux auteurs classiques (ou aux auteurs surréalistes) de sa propre langue.

e) C'est dans l'usage le plus rigoureux et spécifique d'une langue, celui qu'en fait un vrai poète, qu'apparaît dans toute sa fécondité la communauté littéraire de l'Europe : T. S. Eliot l'a démontré dans ses « **Notes towards the Definition of Culture** ». L'anglais, selon lui, est la langue la plus riche pour un poète, parce qu'elle combine la plus grande diversité de sources et d'influences européennes : la germanique, la danoise, la normande, la française, la celtique.

« Cette unité culturelle, contrairement à l'unité qu'institue une organisation politique, ne nous oblige nullement à ne plus avoir

qu'une seule allégeance commune ; elle signifie bien au contraire une pluralité des allégeances. Il est faux de penser que le seul devoir de l'individu serait son devoir envers l'Etat ; et il est exorbitant de considérer comme le devoir suprême de l'individu celui qui le lierait à quelque Super-Etat. »*

5. Fédérer n'est pas mélanger

Aux nationalistes maussades ou agressifs, conservateurs frileux et puristes méfiants de toutes nos langues (mais surtout de la française) qui prétendent redouter que l'Europe unie de demain soit un affreux méli-mélo où l'on ne parle plus que l'esperanto ou le « volapuk » des utopistes détestés, je propose de répondre simplement ceci : — les fédéralistes européens ne demandent pas d'autre union que celle que permet l'unité existante de notre culture. Unité dans la diversité, communauté de base qui donne sens et relief aux inventions, innovations, révolutions fomentées par un groupe, une école, un « génie ».

Les fédéralistes européens s'engagent à ne jamais faire aux nations du continent ce que les unitaires et centralisateurs qui les combattent au nom de l'indépendance, de la liberté et de la diversité des traditions, ont fait eux-mêmes aux régions de leur propre nation : les effacer de force, en fait et en droit. Il n'y aura jamais d'Edit de Villers-Cotterêts dans une Europe fédérée.

*) «Notes towards the Definition of Culture», Appendice: The unity of European Culture, Faber et Faber, Londres, 1948, p. 123.

L'Europe intégrée à l'enseignement

NI VOUS ni moi, n'hésiterions jamais, au grand jamais, de proclamer très haut, s'il le fallait, notre appartenance européenne. Et cela à grand fracas de protestations indignées. Mais en prenons-nous seulement conscience dans le train-train du bureau, de l'école etc., tant que nous ne nous sentons pas en situation de mise en question ? Quelle révélation pour moi en approfondissant, quelle surprise pour mes élèves en lisant, l'autre jour, la « Postface » que Malraux a ajoutée aux « Conquérants ».

Entraînés par une rhétorique passionnée, rarement creuse, mordant à belles dents l'histoire passée et présente, nous avons trouvé difficile de séparer l'ivraie du bon grain.

L'ivraie reconnaissable surtout à certaine profession de foi gaulliste, au sens dépréciatif du terme.

Le bon grain, distribué comme une manne européenne par « Les Conquérants » nous en dédommage généreusement.

D'abord, une bonne leçon de géographie nous permet de lire entre les lignes des emplacements européens en Russie aussi bien qu'aux U.S.A. En voici un exemple : « Saint-Pétersbourg donnait et Léninegrad donne encore l'impression d'un établissement européen, d'un vaste comptoir impérial d'Occident »...

Ensuite, nous y puisons une bonne leçon d'histoire. Malheureusement, la façon dont le Général a rappelé à l'ordre de la Nation les Canadiens français dessert un peu cette... descendance européenne.

Ces deux leçons dûment assimilées dans leur contexte universel facilitent la prise de conscience de la leçon culturelle, la plus importante entre toutes.

Le mérite éclatant de l'auteur des Anti-Mémoires consiste à pratiquer de l'anti-snobisme en faisant table rase des revendications soviétique et américaine, quant à l'héritage culturel du monde.

« Jamais l'Amérique ne s'est conçue par rapport à nous, dans l'ordre culturel comme une partie du monde : elle s'est toujours conçue comme une partie de notre monde. Ils n'ont pas tout l'essentiel du passé de l'Europe, mais tout ce qu'ils ont d'essentiel est lié à l'Europe .»

Quant à la prétention soviétique, elle trône, en partie au moins, à cheval entre l'Occident et l'Orient. L'empreinte occidentale se révèle indélébile, en art comme en industrie.

« Tolstoï, l'auteur de « La Guerre et la Paix » ne fait pas seulement partie de l'Europe, il est un des sommets du génie occidental. Lorsqu'il écrivait ses romans, il se voulait d'ailleurs Européen, se sentait nommément en rivalité avec Balzac. »

Et, dans un tout autre domaine, « on pourrait voir dans l'industrialisation forcenée de cet immense pays agricole, tentée en trente ans, le plus furieux effort d'occidentalisation qu'il ait connu depuis Pierre le Grand ».

Or, tout cela qui est historiquement vrai s'ignore à peu près totalement, ou peu s'en faut. Comment est-ce possible ?

Ignorance crasse ? Bien plus, une coupable lacune politico-culturelle, un manque de reconnaissance à l'égard des efforts séculaires, fournis pour constituer notre patrimoine culturel : un vrai sacrilège. C'est que pour la plupart des Européens, l'Europe représente une quelconque association politique ou économique, une porte le plus souvent fermée à laquelle des intrus, comme ces sacrés Britanniques, viennent frapper de temps à autre quelques coups indiscrets.

Si la théorie du corps européen s'établit solidement sur le passé, elle doit s'inscrire davantage dans les faits divers de l'actualité pour devenir le viatique de l'Européen conscient aussi des menaces qui pèsent sur son héritage. Que ce pain quotidien le rende capable de faire bloc avec et, le cas échéant, contre des blocs ennemis et matériellement supérieurs. Et, surtout, puisse-t-il se tirer mieux d'affaire que Sisyphé !

L'école se prête fort bien à l'éveil de la conscience européenne ; surtout au niveau secondaire, où la réflexion appelle l'interprétation et les études comparatives.

L'initiative prise depuis 1953 sous l'appellation officielle de « Journée Européenne des Ecoles » est certes la bienvenue. Ce jour-là, un sujet de dissertation est formulé de manière à attirer l'attention des élèves sur les destinées communes aux différents pays d'Europe et à promouvoir une meilleure compréhension de l'urgence unitaire. Malheureusement, cette journée fait œuvre solitaire, insuffisamment intégrée à l'écrasante majorité des autres journées scolaires sans résonance européenne. Bien des enseignants la considèrent même comme un épiphénomène, une espèce d'enfant terrible nageant à contre-courant ; d'autres lui témoignent de l'indifférence, tant que vous voudrez.

Certes, il ne s'agit pas de faire des concessions fâcheuses à certain esprit militant. L'école a d'autres chats à fouetter. Mais elle se prête volontiers à l'éveil et au culte méthodique de la conscience européenne. Et cela grâce à une diffusion occasionnelle.

Pour les branches dites sciences humaines, il n'y a que l'embaras du choix.

L'histoire, quel réservoir de faits et d'idées. Julius Cæsar, Idivus Martiis ? Bien sûr, c'est peu. Ajoutons plutôt que son nom renaît parfois de ses cendres : chez tel kaiser, tel tsar. Rien que pour accorder à Julius (fi de Jules) la suite impériale qui lui... est due. Donnez à César...

Quant à « alea jacta est », n'oublions pas, après avoir épuisé son contexte historique et géographique, de faire résonner ce machin en des occasions nouvelles où le citoyen contemporain a l'impression que les jeux sont faits ou presque.

Du Rubicon à l'Oder-Neisse, par exemple, la distance kilométrique et autre n'est pas telle. Il suffit de le dire.

La connaissance du Moyen âge risque d'étouffer dans des dates sans relief, l'énumération de papes et de contre-papes, de croisades, d'empereurs pour... et... contre.

Pourquoi épaissir inutilement la zone nébuleuse, la vague boundary-line entre l'antiquité et les temps modernes ? Dégageons plutôt certaines idées-forces ; pourquoi pas celle de l'Idée européenne, incarnée effectivement par un Charles Quint ? Laissons les solennités verbales, comme contre-poids spirituel et moral ! Les faits valent mieux : rôle supranational de Charles Quint comme représentant de la vieille tradition de l'empire occidental, de l'unité chrétienne avant l'offensive de la Réforme et de la communauté culturelle de l'Europe.

Né en territoire bourguignon, élevé aux Pays-Bas, roi d'Espagne, ayant assimilé l'esprit de ce pays qui, aux confins de l'Europe, formait la transition vers d'autres continents. Et quelle multiplicité toute moderne de la part de ce souverain qui avait porté la couronne allemande, entretenait comme empereur des Romains des relations suivies avec les Italiens, parlait et écrivait couramment en français, néerlandais, espagnol et allemand.

Par ailleurs, le professeur d'histoire dégagera l'idée de l'Europe de la crise médiévale, montrant qu'il convient de la distinguer nettement du concept de « Respublica Christianorum » immanent à la civilisation médiévale ; remontant aux sources de cette idée, il présentera forcément il ignore Machiavel, comme le premier théoricien de l'Europe laïque. Il insistera sur l'intuition géniale de ce penseur qui prévoit que le fondement de l'unité des peuples ne réside plus tant dans la foi religieuse que plutôt dans la vaste homogénéité culturelle, morale et politique des pays qui la composent.

Voyez-vous, il ne suffit pas en histoire de traiter de l'Aufklärung comme d'un chapitre isolé : il faut pratiquer ce principe le plus possible et considérer la matière à sa lumière.

L'idée européenne se révèle véhiculaire dans l'échange d'appréhensions partagées entre partenaires trop souvent ennemis. Au 18^e

siècle, l'abbé de Saint-Pierre plaide pour une ligue des princes européens, le corps européen, garantissant réciproquement l'intégrité du territoire ; pour une Cour d'arbitrage et pour une force internationale de Police.

Il est bon de savoir que son projet s'intitule « Mémoire pour rendre la paix perpétuelle en Europe ». Mais il est plus essentiel de se pénétrer de la résonance que ce mémoire a rencontrée chez un Leibniz, un Voltaire, un Rousseau, voire un Frédéric le Grand.

Ce n'est pas pour la première fois non plus que de vrais Européens revendiquent l'unité politique, de toutes les bases la plus fondamentale. Cela précisé, le moment est venu de faire état de la « Société des Nations », de l'Union paneuropéenne présidée par Coudenhove-Calergie, malgré leur impuissance.

Je n'en finirais pas de produire d'autres exemples, les uns sonnant le glas, les autres sonnant le réveil des Européens de bonne volonté. Choisissons donc, nous autres qui n'aimons pas tellement le tintement du glas. Et recommandons, en passant, de fraîches sources européennes, où les futurs citoyens dûment informés puissent se désaltérer.

De Julien Benda à Bernard Voyenne via Gaston Berger, Denis de Rougemont, Jaspers pour ne citer que quelques exemples, la Librairie Européenne, 244, rue de la Loi, Bruxelles, tient en stock tous les ouvrages en langues française, néerlandaise, allemande, italienne et anglaise, concernant l'intégration européenne.

En ce qui concerne la géographie, quelle corne d'abondance, grand Dieu ! Les manuels peuvent être utilement complétés et agrémentés de prospectus et autre matériel d'information que les bureaux de voyage offrent gracieusement. Si ce n'est plus qu'une question d'argent que d'atteindre en quelques heures d'autres continents, relier les points européens par un réseau de tous les moyens de communication possibles est jeu d'enfant.

Faire apprendre solidement les notions élémentaires ; d'abord cela ! Ensuite et, en guise de digestif, communiquer la passion du voyage européen et... universel.

Les éditeurs de cartes géographiques seraient bien avisés d'imprimer une carte réelle des imaginaires Etats-Unis d'Europe, de Victor Hugo, champion de cette fantaisie, jusqu'à nos jours.

Voici quelques considérations linguistiques :

Le professeur de latin serait mal conseillé de renforcer l'impression d'une langue morte, au moment même où la méthode Assimil y applique la cure de rajeunissement d'une langue vivante.

A côté de la matière à enseigner proprement dite, une prospection étymologique, occasionnelle mais répétée intéressera l'élève curieux par des phénomènes d'hérédité verbale, filiation, osmose, survivance

d'un vocable antique, appauvrissement ou enrichissement de sa sémantique lors de son passage dans la langue moderne.

Causa ! Il faut savoir traduire « causam dicere ». D'accord. N'omettons pas toutefois de signaler, déjà dans une latine « médiocre », causa : latin, italien et espagnol.

cause : français et anglais.

kausal : allemand.

Alourdir la mémoire ? Au contraire. Et c'est faire en même temps le pont entre les langues germaniques et romanes.

La sève de l'arbre généalogique n'en jaillira que plus abondante, ce qui ne saurait qu'honorer l'alma mater des temps modernes. Pas de nourrice sèche, s'il vous plaît.

Quant à la comparaison des idiotismes, elle s'avère féconde surtout en langues modernes rien qu'en élargissant et nuancant le répertoire du vocabulaire. Dans une classe supérieure, le maître pourra y ajouter une brève étude comparative de la mentalité exprimée par tel gallicisme et tel anglicisme correspondant. « J'ai d'autres chats à fouetter. » « I have other fish to fry. » Deux images idéo-motrices bien distinctes au sujet d'un même affairement. Fouetter un chat ? How shocking !

La famille européenne exprime ainsi, sans s'en douter, ses analogies et ses particularismes. Heureuse idiosyncrasie qui empêche précisément la monotonie de l'action et de la parole européennes.

Passons au domaine, hélas ! en friche par tant d'endroits, de l'illustration phonétique. Dire que l'e muet du français n'existe même pas en italien, où toutes les lettres se prononcent distinctement, c'est le sauver de l'enterrement.

Le « s » français final est escamoté, sauf pour les besoins de liaison. D'accord ! Mais relever ce silence, cela le fait paraître un peu moins poids mort. Préciser qu'il se siffle en espagnol, c'est attester sa vitalité moderne.

Quoi d'européen dans tout cela ? Réfléchissez, vous trouverez peut-être ; en attendant, faites le tour non pas indo-européen, mais modestement européen à la recherche de phonèmes communs.

A l'approche d'une fin de trimestre, il est bon de passer en revue avec les élèves la gamme variée des échanges culturels. Quelles radieuses perspectives pour les cours de langues notamment, pendant les vacances !

Il est « tonique » également de parler de rencontres internationales, relevées par des conférences d'un niveau élevé, comme celles que le Forum de Burg Liebenzell organise chaque été. Jeunes gens et jeunes filles de 18 à 30 ans s'y abordent en allemand et en français. Ambiance et culture pour une modeste participation aux frais.

Et, pour finir ce tour d'horizon forcément limité, entamons l'immense réservoir de suggestions européennes constitué par l'explication d'auteurs et par les cours de littérature.

Nous ne tarderons pas à constater que le chauvinisme n'y occupe pas une place d'élection, tant et si bien que des hommes de lettres ont cru de leur devoir de se pencher sur l'avenir non seulement de leur pays, mais de l'Europe entière.

Contre la thèse de la décadence de l'Occident, un Henri Massis lance sa « Défense de l'Occident ».

D'ailleurs, il sera utile de montrer combien les grands écrivains européens qui, chacun à sa manière, diagnostiquent la crise de l'unité européenne restent soucieux de sauvegarder le richissime patrimoine dont ils se sentent les héritiers et les légitimes défenseurs.

Faisons-la circuler de nouveau, l'idée de l'Europa perennis, dans le courant encyclopédiste d'un d'Alembert, d'un Condillac, d'un Montesquieu. Ce n'est pas faire « de l'esprit sur les lois » selon l'expression de Madame du Deffand que de prétendre aujourd'hui, à l'heure de l'entrée problématique de la Grande-Bretagne dans le Marché Commun, qu'un Montesquieu en son temps a entrouvert déjà la porte, opposant à la monarchie absolue de la France, les libertés constitutionnelles de l'Angleterre. Cette confrontation n'empêche nullement l'étude stylistique de tel ou tel passage. Au contraire ! Il n'y a qu'à remplacer une matière indifférente par une matière à résonance européenne, chaque fois que c'est possible.

Alors qu'on énumère les principales revues littéraires du 19^e siècle allemand, pourquoi ne pas insister particulièrement sur « Europa », publiée en 1803 par Fr. Schlegel et où celui-ci appelle de ses vœux une reconstruction solidaire de l'Europe.

Quant à l'avalanche des revues du 20^e siècle, pourquoi ne pas signaler à l'attention la revue Abendland, fondée en 1925 par le professeur Platz et à laquelle ont collaboré de vrais Européens, victimes toutes désignées du nazisme naissant ?

J'ouvre « Horaires et Programmes » 1967-1968 pour y glaner à tout hasard des suggestions :

« Maurois : Fleming » : L'Homme de lettres français négligeant cabales et sectarisme tout court, entre dans l'univers du médecin anglais. Le titre d'académicien ne l'ébouit guère au point de ne pas voir la consécration supérieure du Prix Nobel.

Balzac, Eugénie Grandet. Non, ce roman n'étouffe pas dans le milieu provincial et dans ses mini-dimensions. Car il est porté par l'élan même des types humains qu'il y a créés. Il est catapulté jusqu'en Russie francophile où Dostoïevski le traduit en 1843 et s'en inspire pour peindre des héros comme... Mais cherchez vous-même ! Et si vous ne trouvez pas, par malchance, révélez au moins cette traduction sensationnelle pour l'époque.

Comte : Cours de philosophie positive. D'accord ! Pourtant, aucun risque de déviation, si je signale au passage l'idée supranationale telle qu'elle s'exprime dans le système de politique positive. Du coup, je prépare les élèves à comprendre par eux-mêmes l'étroitesse nationaliste d'un Barrès ; je les sensibilise simplement au moment où la littérature de l'exil reçoit les honneurs officiels. Or, celle-ci groupe des écrivains européens qui ont dû mettre en commun leurs espoirs, leurs idées pour survivre à la destruction décidée et subie par leur pays provisoirement déshumanisé. L'exil leur a permis de détecter ailleurs des bonnes volontés européennes, peu ou prou soupçonnées, et les a intégrés dans la famille des résistants intellectuels, inter-européens. Il les a engagés à proclamer leur liberté.

En ce qui concerne les influences réciproques, il y aura intérêt à en illustrer l'éventail grandissant ; il ne suffira pas de mentionner les grands transferts : Cycle du roi Arthur, commedia dell'Arte, roman picaresque, etc. Il importera surtout de relever l'affinité spirituelle qui pousse tel auteur à adapter, voire à adopter tel confrère européen. Faire voir comment cette quête spirituelle fait fi de barrières politiques ou autres !

Avant même la littérature de l'exil, les exemples foisonnent sous ce rapport. Voyez Descartes, par exemple ! Développez-les et vous contribuerez tant soit peu à lutter contre les abus d'autorité.

N'oublions pas les facilités linguistiques et autres, offertes par le jumelage entre villes européennes.

Ainsi, à la demande de la ville de Francfort désireuse d'honorer la ville de Lyon avec laquelle elle est jumelée depuis 7 ans, un recueil de la poétesse lyonnaise, Louise Labé, vient d'être réalisé en français et en allemand.

Quant à l'instruction européenne, tout, pour ainsi dire, reste à faire, malgré la campagne menée depuis Genève par le Centre européen de la Culture.

Pour terminer, je me borne à indiquer deux sujets d'une brûlante actualité qui mériteraient, sinon un traitement en profondeur, au moins une mention sérieuse. Où cela ? Mais à l'école, dans un cours ad hoc, au lieu d'être débités au compte-gouttes dans une journée d'information scolaire. A l'école, parce qu'il s'agit de deux actualités scolaires : à savoir : d'abord celui de l'équivalence des Etudes et de la reconnaissance des diplômes.

A l'heure où les frontières s'ouvrent, il serait paradoxal que le seul savoir échappât à la libération des échanges.

La période des universités cloisonnées sur elles-mêmes et repliées sur le cadre stato-national semble toucher à sa fin, fort heureusement. Seulement, comment résoudre le problème de l'équivalence académique, c'est-à-dire de la recherche d'une stricte équivalence entre

périodes d'étude ou titres universitaires et celui de l'effectus civilis, c'est-à-dire de l'harmonisation des conditions d'accès à une activité. N'est-ce pas là un sujet propre à stimuler la réflexion et l'intérêt passionné du futur universitaire ? Il y va de son propre avenir.

Et quelle bonne occasion de renouer avec l'universalisme du Moyen âge où les universités européennes formaient une unité sur la base d'une conception commune de l'homme et de l'univers et où, sans autres formalités, les étudiants et leurs maîtres se rendaient régulièrement d'une université à l'autre. Or, renouer ne veut pas dire copier !

Le problème des équivalences est une préoccupation moderne qui appelle les solutions du jour. Parmi celles-ci il y a lieu, enfin, de citer les quatorze instituts spécialisés dans l'enseignement de l'intégration européenne fondés depuis la guerre et qui préparent à diverses carrières européennes :

Europa-Institut	Amsterdam C. 74, Kloveniersburgwal
The Bologna Center	Bologna Via Belmeloro, 11
Collège d'Europe	Brugge 11, Dyver
Institut d'Etudes européennes	Bruxelles 39, avenue F. D. Roosevelt
Institut Européen d'Administration des Affaires	Fontainebleau 3, rue du Père-Jacques
Institut d'Etudes européennes	Leuven Tiense straat, 411
Institut d'Etudes Juridiques européennes	Liège 3, rue Forgeur
Centre international d'Etudes et de Recherches européennes	Luxembourg 13, rue du Rost
Centre européen universitaire	Nancy 15, place Carnot
Institut européen des Hautes Etudes internationales	Nice - Palais de Marbre 9, avenue de Fabron
Centre universitaire d'Etudes des Communautés européennes	Paris VI ^e 92, rue d'Assas

Europa-Institut der Universität des
Saarlandes

Saarbrücken 15
Universität des Saarlandes

Centre universitaire des Hautes
Etudes européennes

Strasbourg
5, rue Schiller

Que de détails n'ont même pas été touchés au cours de ce tour
d'horizon incomplet. Bonne occasion de revenir à la charge.

Armand FABER

La classe d'histoire aux Archives

C EST par cette formule que Charles BRAIBANT, directeur-général honoraire des Archives de France, fondateur de la Table Ronde des Archives et grand réformateur de l'administration française des archives, aimait résumer le but du service éducatif qu'il avait créé auprès des Archives nationales à Paris et des Services d'Archives départementaux. A Paris la direction du service est assurée par un conservateur, dans les départements les directeurs des services d'archives se sont normalement déchargés du service éducatif en le confiant à un professeur de l'enseignement secondaire.

L'idée d'utiliser les fonds d'archives pour enseigner l'histoire n'était pas nouvelle. Depuis 1857 un «Musée de l'Histoire de France» existait aux Archives nationales mais s'il était le premier musée du monde à n'exposer que des documents d'archives, il n'était guère connu du public. Ce n'étaient que quelques jeunes professeurs, sans doute ceux qui avaient appris à connaître la maison en faisant des recherches, qui osaient y pénétrer avec leurs élèves. Conservateurs, archivistes et garçons de salle n'étaient guère accueillants et ils ne faisaient rien pour perdre leur réputation de farouches gardiens des trésors de l'histoire de France.

A Luxembourg les professeurs d'histoire avaient beaucoup plus de facilités pour mettre les élèves en contact avec les vestiges de notre histoire. Les collections de la Société Archéologique — qui allait devenir en 1868 la Section des Sciences historiques de l'Institut grand-ducal — leur étaient accessibles sans difficultés. Archives, bibliothèque et musée de la société étaient logés dans les salles de l'Athénée qui centralisait l'enseignement moyen et supérieur du pays, les établissements de Diekirch et d'Echternach n'existant qu'à l'état embryonnaire. Dans leurs heures de loisir, les professeurs d'histoire de l'Athénée se transformaient en archivistes, bibliothécaires et conservateurs de la société et — pour se rendre aux archives, à la bibliothèque et au musée — ils n'avaient qu'à franchir un couloir, transformé lui-même en dépôt, ou à monter aux combles du bâtiment.

La « classe d'histoire aux archives » pouvait donc se faire sans trop de difficultés et de nombreuses vocations naissaient par la manipulation des splendides chartes de la société et par la contemplation de sa belle collection d'antiquités.

Il est vrai qu'un jeune ne pouvait guère songer à entrer aux Archives du Gouvernement, une curieuse annexe de l'hôtel du Gouvernement dans la rue Notre-Dame. Ce « grenier de l'histoire » qui servait en même temps d'« arsenal de l'administration » n'admettait pas de visiteurs. Une salle de lecture n'étant pas installée, les recherches devaient se faire entre les rayons — où l'électricité ne sera jamais installée — ou dans le bureau de l'archiviste, un conseiller de Gouvernement qui cumulait encore d'autres charges. L'accès aux archives dépendant uniquement du bon vouloir de l'archiviste, le nombre des chercheurs admis au sanctuaire était très restreint. Comme il n'y avait pas d'inventaire — le premier ne sera imprimé qu'en 1910 — l'archiviste communiquait ce qu'il voulait. Un Mathias Hardt — qui avait commencé sa carrière comme professeur — semble avoir eu beaucoup de compréhension pour les chercheurs. Par contre les doléances sur Pierre Ruppert, auquel nous devons le seul inventaire imprimé de nos archives, sont nombreuses. Il ne tolérait personne dans son dépôt et décourageait, par tous les moyens, ceux qui voulaient consulter les documents. Un chercheur attitré comme Adam Reiners qui était admis sans difficultés aux archives à Paris et à Bruxelles, parle d'un « farouche cerbère » qui garde les Archives du Gouvernement grand-ducal et qui refuse la communication des documents qu'il voudrait consulter. On ne peut qu'imaginer l'accueil que l'archiviste Ruppert aurait réservé à celui qui aurait songé à faire « la classe d'histoire » aux archives.

Depuis des années, les archives — et aussi celles de notre pays — sont facilement accessibles. Et les archivistes ne se contentent même plus d'un rôle passif : être à la disposition des lecteurs, des historiens et de l'administration ; les archives sont devenues un agent actif de la culture, de l'enseignement, de la documentation administrative ou historique. Le sujet de la première conférence internationale de la « Table Ronde » des archives, organisée à Paris du 1^{er} au 5 avril 1954 est significatif : « Les Archives et l'Enseignement ». Le lieu de cette première rencontre était particulièrement bien choisi car c'est en France que les « Services éducatifs » sont les plus développés. Alors que dans les autres pays il y avait des efforts isolés pour intéresser l'enseignement aux archives, la France avait déjà, depuis 1950, un service éducatif bien organisé. Trois professeurs avaient été détachés au Musée de l'Histoire de France qui était en train de faire peau neuve. A la fin de la seconde guerre mondiale, le Musée de l'Histoire de France était encore un amoncellement de chartes et de documents présentés avec une étiquette dans des vitrines datant d'un siècle. Ce musée est devenu un des plus modernes du monde, et on le visite. Les professeurs détachés au musée assurent la liaison avec les établissements scolaires de Paris. Les établissements du second degré ont nommé un « correspondant » du Musée de l'Histoire de France. Les membres

du Service éducatif guident les groupes scolaires dans les visites du Musée, des expositions temporaires et des expositions « pédagogiques ». Chacune de ces dernières porte sur un sujet précis : elle est constituée d'une quinzaine de documents caractéristiques et peu fragiles : munis d'une protection spéciale, ces documents peuvent être manipulés sans risque par les élèves. Il faut ajouter la reproduction de documents d'archives mis à la disposition de l'enseignement sous forme de pochettes, la production de films pédagogiques, la publication de recueils de textes...

Le Service éducatif des Archives de France s'est organisé peu à peu dans les départements, celui du Puy-de-Dôme était le premier (1952). Sous la direction du directeur des Services d'archives et en liaison avec les professeurs des établissements scolaires, les professeurs détachés au Service éducatif préparent les visites. Les documents présentés sont appelés à illustrer soit tout le programme de la classe, soit quelques centres d'intérêt se rattachant directement au programme ; la présentation n'a été que rarement limitée à un seul point particulier. Tantôt le professeur du Service éducatif fait un commentaire sur chacun des documents qui circulent ensuite entre tous les élèves ; tantôt ces derniers sont groupés par deux ou trois et travaillent devant quelques pièces, guidés par des notes qui ont été préparées à leur intention.

Si en France les Services éducatifs fonctionnent surtout grâce aux professeurs détachés, les services similaires dans d'autres pays sont dirigés par les archivistes eux-mêmes. Mais nulle part les services n'ont atteint l'envergure des Services éducatifs français.

Par des contacts personnels, notre pays s'était déjà mis « à l'école des grands » quand le Luxembourg participait, en 1954, à la première « Table Ronde » des Archives. Un service éducatif avait commencé à s'organiser à partir des visites que certains professeurs avaient pris l'habitude de faire aux archives avec des groupes d'élèves. Déjà en 1960 ce service reçut une base légale par le chapitre VIII de l'Arrêté grand-ducal du 21 octobre fixant l'organisation et les conditions de fonctionnement des Archives de l'Etat dont voici l'article 24 : « Les Archives de l'Etat peuvent organiser des expositions destinées à familiariser le public et, en particulier, la jeunesse des écoles avec les documents-sources qui sont à la base de la recherche historique ou qui ont trait à l'histoire nationale. La diffusion de reproductions de pièces originales poursuit le même but. »

A l'occasion de fêtes et de commémorations d'anniversaires une série d'expositions documentaires ont été organisées dans le hall de l'Hôtel des Terres-Rouges, dans le péristyle de l'Hôtel de Ville, dans des salles des Musées de l'Etat. Plusieurs expositions ont été montrées dans différents établissements scolaires. Voici la liste des principales expositions.

Grevenmacher à travers les documents (1952) ;
 Mersch. Exposition de documents historiques (1953) ;
 Aspelt. 7^e centenaire de la naissance de Pierre d'Aspelt (1953) ;
 Louis XIV à Luxembourg (1954) ;
 Les Gouverneurs Généraux du Pays de Luxembourg (1954) ;
 Napoléon et le Département des Forêts (1954) ;
 Les Abbayes et les Refuges de la ville de Luxembourg (1955) ;
 Du Collège des Jésuites à l'Athénée Grand-Ducal (1955) ;
 Vieil Esch. Exposition historique et folklorique (1956) ;
 L'Héraldique luxembourgeoise (1956) ;
 Exposition de documents d'histoire Luxembourgeoise conservés au
 Haus-, Hof- und Staatsarchiv de Vienne (1957) ;
 Exposition : Documents de l'Amitié Franco-Luxembourgeoise (1957) ;
 Dudelage. Documents historiques (1957) ;
 Anciennes cartes du Luxembourg (1958) ;
 XIII^e centenaire de la naissance de Saint-Willibrord. (Section docu-
 ments) Echternach (1958) ;
 Les trois Démembrements du Pays de Luxembourg (1958) ;
 Libertés et Franchises accordées par les divers souverains à la ville
 et au Pays de Luxembourg (1959) ;
 Exposition de Documents. Sources généalogiques (1959) ;
 7^e centenaire de la Franchise de la ville de Diekirch : la ville et
 Markvogtei de Diekirch à travers les documents d'archives (1960) ;
 Exposition de documents de l'ancien Etat Civil Luxembourgeois.
 XVII^e-XIX^e siècles (1960) ;
 Exposition documentaire sur les origines du culte de Notre-Dame du
 Luxembourg (1961) ;
 Exposition : Luxembourg, histoire d'une ville millénaire (1963) ;
 Exposition documentaire : La Formation territoriale du Pays de Luxem-
 bourg depuis les origines jusqu'au milieu du XV^e siècle (1963) ;
 Les techniques de moulage des sceaux (1964) ;
 Le service éducatif des Archives de l'Etat et l'enseignement de l'his-
 toire (1965) ;
 Documents pour servir à l'histoire du culte de Notre-Dame de Conso-
 lation, patronne de la ville et du pays de Luxembourg (1966) ;
 L'histoire du pays racontée par les sceaux (1966) ;
 Autour du Traité de Londres (11.5.1867). Documents et témoignages
 (1967).

Il faut remarquer que le matériel d'exposition, fac-similés de chartes,
 photos, moulages de sceaux, agrandissements de sceaux, etc. a pu
 être réalisé aux Services techniques des Archives de l'Etat créés eux
 aussi par les articles 22 et 23 de l'arrêté grand-ducal du 21 octo-
 bre 1960.

Comme la direction des Archives de l'Etat est assurée par un profes-
 seur choisi parmi les professeurs de l'enseignement supérieur et

secondaire, la liaison avec l'enseignement est assurée. Dans leurs dissertations pédagogiques, plusieurs jeunes professeurs ont examiné les possibilités que le Service éducatif offre à l'enseignement de l'histoire. Ils ont réalisé à cette occasion des pochettes de reproductions de documents historiques sur un sujet restreint, leur dissertation scientifique par exemple, que les Archives de l'Etat se proposent de publier.

Toutefois, il faut bien l'avouer, le Service éducatif n'a pu fonctionner comme il le devrait pour différentes causes. Il est difficile d'accueillir quelqu'un si on ne possède pas de maison. Or, et cela depuis 1933, nos archives ne possèdent plus de bâtiment propre. L'installation provisoire et de fortune aux quatre coins de la Ville de Luxembourg pourrait donner la fâcheuse impression d'un pays en voie de développement. Voilà pourquoi on reçoit les groupes de visiteurs dans la salle d'apparat de l'Hôtel des Terres-Rouges, si elle est libre. On expose chaque fois une série de documents susceptibles de donner une idée sur le travail des archivistes et sur son importance pour ceux qui écrivent l'histoire. A cette séance — pendant laquelle les visiteurs peuvent manier les documents — s'ajoute une visite du dépôt central et de la salle de lecture. A la fin de la visite, les visiteurs reçoivent un souvenir : le petit guide « Les Archives du Grand-Duché de Luxembourg et l'histoire locale », le moulage d'un sceau ou un autre objet provenant des ateliers des Archives de l'Etat.

Dans quelques mois, les Archives de l'Etat s'établiront dans un bâtiment historique, le bâtiment « M » des anciennes casernes du Saint-Esprit qu'on est en train d'aménager pour sa nouvelle destination. Dans ce vaste bâtiment — construit en 1865 par la Confédération Germanique comme hôpital en temps de guerre — un couloir sera réservé pour une exposition permanente sur l'histoire de notre pays. Pour la première partie, le matériel d'exposition est déjà prêt : on réutilisera les photos, cartes, fac-similés etc. de l'exposition « La formation territoriale du pays de Luxembourg depuis les origines jusqu'au milieu du XV^e siècle » (1963). On ne pourra malheureusement pas exposer tous les documents, mais l'idée de l'ensemble sera observée. Les plans pour la suite de l'exposition sont déjà préparés, leur réalisation sera plus facile quand tous les services des Archives de l'Etat — et surtout les services techniques — seront logés sous le même toit.

Une salle spéciale sera réservée pour les expositions temporaires et pour la réception des groupes de visiteurs. Dans cette salle on leur présentera les séries de documents à consulter et à manier ; on leur fera des conférences en utilisant tous les moyens audio-visuels à la portée du budget.

La visite des dépôts sera certainement impressionnante. En descendant on entrera dans le grand dépôt, une vaste salle, s'étendant sur

toute l'étendue du bâtiment, remplie de rayonnages pleins de liasses et de registres. L'étage du rez-de-chaussée abritera — dans une série de chambres fortes — le « Trésor des Chartes » et certaines collections de la réserve.

Dans les limites des possibilités budgétaires, des pochettes de documents seront publiées et mises à la disposition des écoles. Les services techniques — qui s'équipent progressivement — seront bientôt en mesure de les produire en série. L'atelier de restauration et de reproduction des sceaux pourra sortir assez d'exemplaires pour offrir à nos écoles un moyen de décoration à la fois attrayant, décoratif et instructif.

Aux Archives de l'Etat on se réjouit de chaque groupe qui exprime le désir de visiter les installations et de voir de près les pièces conservées dans « le grenier de l'histoire ». Mais ce sont les groupes d'élèves et d'étudiants qu'on aime le plus : les élèves et les étudiants d'aujourd'hui sont les chercheurs de demain. Et dans notre histoire nationale de vastes domaines attendent toujours ceux qui entreprendront le pénible travail de les explorer...

Paul SPANG

Der Film- und Fernsehunterricht an unsern Sekundarschulen

S EIT Jahrzehnten sieht sich der sekundäre Unterricht ausserstande, den Schülern noch eine abgerundete Allgemeinbildung zu vermitteln, und die Möglichkeit dazu schwindet von Jahr zu Jahr mit dem Wachsen des Wissens auf allen Gebieten. Seitdem der Rahmen des Wissens birst und überquillt von immer mehr sich häufendem Stoff, haben nebenschulische Einrichtungen es übernommen, den Ueberfluss an sportlichem, musikischem und naturwissenschaftlichem Kennen und Können an Freunde, Liebhaber und spätere Spezialisten weiterzugeben. So begrüßte man denn auch die Gründung einer « Fédération Luxembourgeoise des Ciné-Clubs de Jeunes » in der Hoffnung, dass damit der Filmerziehung gedient sei. Es zeigte sich aber bald, dass einige Fehler dieser Einrichtung die Filmerziehung nicht zu einem reichen und vollen Ergebnis kommen lassen. Und zwar haben die Jugendlichen selbst, aus Furcht, sie könnten bei der Filmkommission auf Schwierigkeiten stossen, der Filmerziehung einen Riegel vorgeschoben, indem sie in den Satzungen der Fédération festsetzten, dass ein Schüler mindestens 17 Jahre alt sein müsse, um Mitglied eines Filmclubs zu werden. Damit ist die wertvollste Zeit zu einer bestmöglichen Filmerziehung verloren. Denn wie jeder Erzieher wohl weiss, gibt es für die Vermittlung eines bestimmten Stoffes einen fruchtbarsten Augenblick — die Griechen nannten ihn Kairos —, der später nicht mehr wiederkehrt, wenn er einmal verpasst worden ist. Dieser Kairos liegt für die Film- und Kunsterziehung zwischen 12 und 17 Jahren. So wie die Fédération jetzt besteht, haben wir es tatsächlich mit einer zweiten Stufe der Filmerziehung zu tun, zu der die erste Stufe auf den unteren Klassen fehlt. Daraus ergibt sich ein zweiter Fehler der jetzigen Filmerziehung, der organisch aus dem ersten erwächst : da die eigentliche Lernzeit verpasst ist, wird die zweite Stufe von den Schülern nicht mehr als Lernzeit angesehen, und sie beweisen es am besten dadurch, dass sie sich nicht mehr für die pädagogische Seite der Filmerziehung interessieren. Aber noch aus andern Quellen wird die falsche Einstellung der Siebzehnjährigen zur Filmerziehung gespeist. Viele sind z.B. der Auffassung, ein eben geschauter Film sei auch schon ein verstandener Film, man brauche nur gut hinzuschauen und ein begeisterter Filmfan zu sein. Einige, von der abstrakten Kunst und von der Einstellung abwegiger Film-

regisseure beeinflusst, sind sogar der Meinung, die Form des Kunstwerkes sei allein ausschlaggebend, es sei unwesentlich, noch auf den Inhalt des Dargestellten einzugehen. Die ganze Hintergründigkeit, aus der ein wahres Kunstwerk erwächst, wird von solchen Kunstjüngern nicht erfasst, ja nicht einmal geahnt. Wieviel dabei den Schülern an wertvollem Kulturgut entgeht, sei an einem Beispiel nachgewiesen.

Es handelt sich um einen Film, der letztes Jahr einigen hundert Mitgliedern der Fédération gezeigt wurde : « Lotna », gedreht vom polnischen Regisseur Andrzej Wajda. Bei der Diskussion des Filmes stellte es sich heraus, dass die Schüler schon bei der Deutung von traditionsgebundenen Symbolen unsicher waren, dass sie aber desto verlegener wurden, je weniger ihnen die Bedeutung einer Sache bekannt war. Die Symbolsprache des Films wird nämlich dadurch erschwert, dass der Regisseur nicht nur althergebrachte, durch die Tradition gefestigte Symbole verwendet, wie Eule, Schwert, Apfel usw, sondern auch solche, die sich aus der flüchtigen Situation ergeben und denen eine bestimmte Bedeutung aus der Kontingenz des Augenblicks erwächst, wie die Fische, die zerschnittene Fahne, der brennende Habicht, der polnische Grenzpfahl u.a.m. Die Schüler blieben die Antwort schuldig auf Fragen wie folgende : « Warum bricht Wotnicki sein Schwert entzwei und wirft es auf das tote Pferd ? Warum stehen die kostbaren Gefässe in der Küche ? Was bedeutet die schwarze Katze, die von den verendenden Fischen frisst ? Warum zeigt der Film am Schluss einen Grenzpfahl, nachdem Wotnicki an einer stillstehenden Windmühle, an kahlen Bäumen und an Kreuzen vorbeigekommen ist ? Bemerken wir gleich, dass Lotna nicht Wajdas bester Film ist, dass er sich aber in seiner barocken Häufung der Sinnbilder vorzüglich dazu eignet, den Schülern die Symbolsprache des Filmes klarzumachen. Schliesslich müssen die Schüler ja auch Symbole in den literarischen Werken zu deuten verstehen. Wenn sie z.B. in Wallensteins Lager lesen : « Das Schwert ist nicht bei der Waage mehr », so muss jeder daraus erkenne, dass das Schwert die Macht bedeutet, die in Wallensteins Händen liegt, während die Waage das machtlose Recht des Kaisers bedeutet. Wenn also in dem Film ein Schwert gebrochen wird, so ist der Sinn dieser Tat ganz eindeutig, dass Polens Macht « gebrochen » ist. Ohne Macht ist das Recht « ohn-mächtig », so dass auch Polens Rechte vernichtet sind. Die stillstehende Windmühle bedeutet demnach den Stillstand des bisherigen Freiheitslebens, die kahlen Bäume und die Kreuze versinnbildern den Tod dieser Freiheit und das « Kreuz » der Fremdherrschaft. Schliesslich besagt der Grenzpfahl am Ende des Films, dass Polens Freiheit ein Ende gefunden hat.

Nun zu Lotna selbst. Was soll dieses weisse Pferd bedeuten, das gleich am Anfang des Filmes frei, ohne Zügel und Bügel, ohne len-

kenden Reiter über die Felder dahinprescht? Seine Bedeutung ist verschieden, je nachdem, welche Schicht wir berühren, die soziale, die humane, die politische, die kosmische, die mythische oder gar die metaphysische. Seine Herkunft lässt schon auf seinen sozialen Sinn schliessen. Da es einem Adligen gehört, bedeutet es zunächst die ungezügelte Freiheit der Aristokratie und es ist, wie der sterbende Schlossherr, dem Untergang geweiht. Mit seinem Untergang ist auch Polens Freiheit dahin, und so wird es — politisch gesehen — zum Inbegriff einer freiheitsliebenden, ungebändigten Nation.

Wer die Freiheit liebt, muss auch bereit sein, alles für diese Freiheit zu opfern, Leib und Leben, Gut und Blut. Wo die Freiheit bedroht ist, ist daher auch das Leben in Gefahr; aber beide werden gleicherweise umso mehr geliebt, je mehr man der Gefahr ausgesetzt ist, sie zu verlieren. Daher ist Lotna — menschlich gesprochen — gleicherweise das Symbol der Freiheitsliebe und des Lebenshungers, das in den drei Soldaten, den Hauptexponenten des Films, besonders verkörpert ist.

Dass man zur Deutung Lotnas auch noch die kosmisch-mythische Schicht berühren darf, gestattet die enge Verwachsung des Pferdes mit der abendländischen Kultur. Man denke nur an die Verehrung des Pferdes bei den alten Germanen, an den Eponakult bei den Kelten. Wie ein Archetypus steigt das Pferd aus den unbewussten Tiefen des Künstlers, wir finden Berührungspunkte bei dem chthonischen Wesen des Schimmels im Schimmelreiter von Storm oder bei den unirdischen Pferden des Landarztes von Kafka. Man ginge aber zu weit, wollte man in eine metaphysisch-apokalyptische Hintergründigkeit hier vordringen; dafür ist der Film zu farbig-freskenhaft und auch zu freudig humorvoll angelegt. Man denke nur an die reichlich ulkige Hochzeitsfeier und an das Intermezzo, das durch den pferdefreudigen Pfarrer bei seiner Vorführung einiger Kunststücke aus der Hohen Schule eingeschoben wird. Umso bedauerlicher ist es, dass Alain Resnais dieses metaphysische Motiv nicht in seinem Film « Hiroshima mon amour »* verwendet hat. Denn einerseits eignete der ergreifende Stoff sich ausserordentlich zu einer solchen Verwertung, andererseits haben die Ereignisse selbst ihm das Motiv in die Hand gelegt: In den Berichten über Hiroshima wird ein Ereignis immer wieder beschrieben. Als die japanische Stadt am 6. August 1945 in Blitz und Finsternis unterging, haben Ueberlebende — so heisst es in unabhängig voneinander abgefassten Berichten — ein Pferd gesehen, haarlos und augenlos. Blind sei es aufgetaucht und über die glatte Fläche von Hiroshima dahingerannt. Das « Pferd von Hiroshima » ist als ein Zeichen verstanden worden. An dem blinden Pferd erkannte man

* Dieser Film sei hier erwähnt, da er ebenfalls den Mitgliedern der Fédération gezeigt wurde.

jenes Tier wieder, das den apokalyptischen Reitern als Träger dient und das auch in dem Gemälde Picassos über den Untergang von Guernica einen fürchterlichen Tod stirbt. Denn das Pferd verkörpert — so schreibt der französische Dichter Marcel Brion — « die dialektische Assoziation zwischen Tier und Tod ». Resnais' Film hätte durch Einblendung dieses Motivs bestimmt an Bedeutung gewonnen. Kehren wir zurück zu Lotna! Ebenso geheimnisvoll wie das Pferd wirkt die schwarze Katze, die von den sterbenden Fischen frisst. Man muss « The black cat » von E.A. Poe gelesen haben, um zu verstehen, welche unheimliche Bedeutung sie hat, während die aus ihrem Element gerissenen Fische eine parallele Entsprechung der Todesmotive sind, wie ja der ganze Film nach den Kunstmitteln der Antithese und der gleichlaufenden Entsprechungen aufgebaut ist. Welcher Kontrast z.B., wenn Aepfel in einem Sarge aufgefunden werden. Da Aepfel Fruchtbarkeit und Lebenslust bedeuten, ist es auch klar, warum noch Aepfel auf die Leiche Grabowskys fallen.

Am schwierigsten ist die politische Deutung des Filmes. Gab es doch in dem Polen von 1939, das im Film dargestellt ist, vier verschiedene politische Richtungen, die sich zeitweilig gegenseitig bekämpften. Es gab die Verräter, die es mit den Nazis hielten, und ihre Gegner in der Resistenz, und es gab die Anhänger des Kommunismus und ebenfalls ihre geheimen Gegner. Wer möchte herausfinden, mit welcher Richtung Wajda sympathisierte? Es ergeht den polnischen Künstlern, wie es allen Künstlern in Diktaturstaaten ergeht: bald gesteht man ihnen grössere Meinungsfreiheit zu, bald werden sie strenger als andere zur Rechenschaft herangezogen. Man könnte also den Film politisch folgendermassen deuten: Lotna, das Symbol ungezügelter, individueller Freiheit, muss untergehen, damit das kommunistische Regime unter Gomulka sich entfalten kann. Aber ebensogut könnte man den Spiess umdrehen und sagen: alle Diktatur ist schlecht, ob sie von Osten (Stalinismus) oder von Westen (Nazismus) kommt, und so bedeutet Lotna die Tragödie der verlorenen Freiheit. Muss nicht ein Künstler in einem absolutistischen Staat in die Ambivalenz der Bedeutung flüchten? Es sei zum Vergleich nur an den Film « Mutter Johanna von den Engeln », der auch den Mitgliedern der Fédération gezeigt wurde, erinnert, der beileibe kein Film über die christliche Mystik ist, sondern ein Notschrei der individuellen Freiheit von Klosterfrauen, die mit Gewalt ins Kloster gesteckt worden sind und die durch eine kollektive Hysterie auf diese Gewaltmassnahme antworten. Wer möchte in diesem Film von Kawalerowics und hinter dieser Verkleidung eine Auflehnung gegen Gewalt und Diktatur vermuten?

Aus dieser kurzen Erörterung der wichtigsten Punkte eines Filmes geht wohl deutlich hervor, welche geistige Bereicherung der Jugendliche sich verlustig macht, wenn er sich an dem wichtigsten und

wesentlichsten Teile der Filmerziehung, an der Diskussion immer mehr vorbeidrückt, denn ihm fehlt die zuverlässige Führung eines erfahrenen Animators, der durch seine Hochschulbildung bereichert und aus langer Erfahrung und Berührung mit Kunstwerken aller Art schöpfend über ein umfangreiches Wissen verfügt, um über die Filmkunst mit der nötigen Kenntnis und dem rechten Verständnis mit den Schülern diskutieren zu können.

Es sei noch bemerkt, dass diese Scheu vor Belehrung und Besprechung keine vereinzelte Erscheinung ist. Schon nach seiner ersten Vorstellung hat der Filmklub der JEC « Ons Equipe » im « Luxemburger Wort » vom 7.11.67 unter anderm folgendes berichtet : « ...Difficile, ce film l'était certes, et certains reproches et critiques peuvent paraître justifiés, aussi doit-on d'autant plus déplorer cette véritable fuite de la discussion annoncée afin de se faire une meilleure idée et une perception plus juste des vraies valeurs du film projeté. Il n'est pas de véritable éducation cinématographique, sans un approfondissement personnel de la chose vue et rien ici ne remplace un large échange d'idées et d'opinions pour clarifier les siennes propres... » Diese Flucht geschah, obschon man alles drangesetzt hatte, sie zu verhindern. So waren die Mitglieder statutarisch verpflichtet worden, der Diskussion des gesehenen Filmes beizuwohnen, und als Animator hatte man einen jungen Mann bemüht, der die IDHEC (Institut des hautes études cinématographiques) in Paris besucht hatte. Kürzlich wurde auch im « Letzeburger Land » eine Stimme laut, die sich darüber beklagte, dass die Zahl der Zuschauer des Filmklubs des « Centre culturel et d'Education populaire » in Bonneweg sich stetig verringere. Mögen auch andere Gründe bei diesem Mitgliederschwund mitspielen, der Mangel an Interesse der Jugend für nebenschulische Bildung ist auch daran beteiligt.

Da nun eine Filmerziehung bei Siebzehnjährigen so schwer ist, weil sie zu spät erfolgt, drängt sich eine frühere Stufe der Erziehung auf dem ausgedehnteren Gebiet der Massenmedien auf. Zugleich stellt sich die entscheidende Frage, ob diese Erziehung ausserhalb oder innerhalb der schulischen Rahmens erfolgen soll. Mehrere Gründe sprechen für eine schulische Erziehung zu den Massenmedien. Einmal würden gerade die Jugendlichen, die am meisten einer solchen Erziehung bedürften, die labilen, unausgeglichenen, schwer erziehbaren, triebhaften, kriminell veranlagten und erblich belasteten Naturen diese Erziehung in ausserschulischen Einrichtungen nicht erhalten, da gerade diese Art Schüler sich mit einem Minimum an Erziehung begnügt und daher auf jede Form von nebenschulischer Bildung verzichtet. Weiter wird wohl die Schule, soll sie nicht ewig hinter ihrem Ziele, auf das Leben vorzubereiten, herhinken, die Massenmedien in ihr Programm aufnehmen müssen, wie es übrigens schon in manchen Ländern geschehen ist oder auf dem Punkte ist,

verwirklicht zu werden. Seitdem nämlich das Radio in jedem Hause ertönt und das Fernsehen bald in 90 % aller Haushalte zu finden ist, seitdem das Bild auf dem Schirm wie in der Illustrierten sich immer kecker und kühner ohne irgendwelche Kontrolle in jede Familie Einlass verschafft, muss jeder gebildete Mensch sich mit diesen Medien auseinanderzusetzen wissen. Er muss ebensogut ihre verborgenen Schätze heben, wie auch ihre lauerten Gefahren erkennen, ihre verführerische Macht entlarven und ihr verstecktes Gift ausfindig machen können, um so einen möglichst grossen und dauerhaften Nutzen für sich und seine Mitmenschen daraus zu ziehen. Dafür muss die Bildsprache, die ein anderes Abc besitzt als die gesprochene, die gelesene und die geschriebene Sprache, erklärt und gelernt werden. Zum weiteren Verständnis eines Filmes gehört das Vertrautwerden mit den Elementen des bewegten Bildes, wie Licht, Bewegung, Farbe, Ton, Rhythmus, Rahmen, Schnitt, Montage, Zusammenhang zwischen Idee, Scenario und Verwirklichung. Weiter gehört zu der Filmbildung ein geschichtlicher Ueberblick über die bedeutendsten Regisseure und Künstler der siebenten Kunst, über die verschiedenen Kunstrichtungen, über die Eigenart des Filmschaffens in den verschiedenen Ländern, um durch Vergleiche das Verständnis der Filmkunst zu erleichtern. Zu einer gesunden Desillusionierung muss man über das Bild «im Bilde» sein, man muss hinter die Kulissen der grandiosen Filmwelt sehen um festzustellen, dass die gewaltigen Bauten nur Pappe und Holz, Gips und Stuck sind, dass dieser Goldglanz und dieser Silberglanz nur Flitter und wertloses Rauschgold sind, dass die Helden ein Gummiherz haben und wie Schiessbudenfiguren hinfallen, dass die meisten Kämpfe nur Scheinkämpfe sind, dass die meisten Katastrophen nur Stürme im Wasserglas oder Unfälle en miniature sind, dass eine Fahrt durch die Landschaft eigentlich ein Stillstehen vor drehendem Horizont mit Ventilatorengebläse als Wind bedeutet, dass der Fassadenkletterer eigentlich am Boden kriecht und von oben aufgenommen wird, usw. Durch die Zerstörung dieser Illusionen gewinnt der Betrachter schon einen kritischen Abstand von dem Bilde, da er deutlich zwischen Illusion und Wirklichkeit unterscheidet.

Aber die Filmerziehung muss in noch tiefere Schichten der Seele vorstossen. Denn das Bild mit seinen verschlüsselten Bedeutungen, mit seinen onirischen Symbolen, mit seinen tiefenpsychologischen Hintergründen und kulturellen Bindungen übt ein faszinierende Gewalt auf den naiven und ungebildeten Betrachter aus. Während das Wort erst vom Verstande erfasst und durch die Phantasie ins innere Bild umgewandelt werden muss, bevor es tiefere Erregungsschichten erreicht, wirkt das Bild mit Urgewalt auf die Urtriebe des Menschen, weil das Bild nicht nur bis in die Ursprungszeit des Menschen zurückreicht, sondern Jahrtausende weiter zurück bis an die Anfänge

des sehenden Tieres, wo sich zum ersten Male ein Auge gebildet hat, um ein Bild von der Umwelt aufzunehmen. Diese geheimnisvolle Wirkkraft des Bildes, das in den Tiefenschichten der Seele das Emotionale und das Instinktive aufwühlt, ohne dass es in der rationalen Schicht zum Bewusstwerden kommt, muss dem Jugendlichen klargemacht werden. Er muss sich bewusst werden, dass das Bild in unsern tiefsten seelischen Schichten Wurzel fasst, dass es sehr schwer ist, sich von ihm loszureissen, Abstand von ihm zu gewinnen durch das Dazwischenschalten des sachlich urteilenden Verstandes und durch das Ausschalten der so leicht zu erregenden Emotionen und Triebe. Er muss wissen, dass das Bild so leicht Vorbild und Leitbild wird, falls man nur irgendwie mit ihm sympathisiert oder willenlos sich ihm hingibt. Erst wenn man sich der Suggestivkraft des Bildes erwehrt hat, wenn man den geistigen Bildersturm hinter sich gebracht hat, dann wird man allmählich Herr im eigenen Hause, dann hat man die kritische Einstellung erreicht, mit der wir den Massenmedien begegnen müssen, damit sie nicht zu den « geheimen Verführern » werden, die uns zu willenlosen Automaten werden lassen, die uns ebensowohl geheime Chiffren zu gelenkten Marktkäufen sein können, wie auch uns unpersönliche Lebensauffassungen und Weltanschauungen aufdrängen und aufzwingen können, falls wir sie nicht als Irrlichter oder als falsche Propheten zu entlarven vermögen.

Es erübrigt sich wohl, auf die wachsende Jugendkriminalität und auf die Irrungen und Wirrungen der heutigen Jugend hinzuweisen, die wohl nicht alle, aber doch zu einem grossen Teil den Irreführungen und Verführungen des bewegten Bildes auf der Kinoleinwand und auf dem Fernsehschirm zuzuschreiben sind. Wenn z.B. eine Zeitung aus Los Angeles meldet, innerhalb eines Jahres seien auf dem Fernsehschirm unter anderen Verbrechen 17000 Morde gezeigt worden, dann wird wohl niemand behaupten wollen, das habe keinen Einfluss auf die Heranwachsenden, es müsste denn sein, dass er niemals etwas vom Imitationstrieb des Kindes gehört hat. Jedenfalls kam die Unterkommission, die 1955 vom amerikanischen Senat eingesetzt worden war, um das Problem der Jugendkriminalität zu untersuchen, in ihrem Bericht vom 26.7. zu einem ganz deutlichen Resultat : « Die Brutalität nimmt im Fernsehen eine so bedeutende Stelle ein, dass die amerikanische Jugend dem Schmerz und dem Leiden gegenüber gefühllos wird. Sie gewöhnt sich daran, beständig Verbrechen und Gewalttat zu sehen, so dass Tod und Schmerz ihr gleichgültig sind. »

Es wäre gefährlich, wollte man vor einer sich aufdrängenden Tatsache die Augen schliessen. Wenn die Schule die stolze Bezeichnung « Nationale Erziehung » zu Recht tragen soll, muss sie sich mit der Erziehung zu den Massenmedien befassen. Es ist das Zeichen einer

weitsichtigen und klugen Politik, künftige Notwendigkeiten beizeiten ins Auge zu fassen, um ihre Verwirklichung, die wie alles Neue viel Zeit, geistige Kräfte und materielle Mittel beansprucht, in den Bereich des Möglichen zu bringen. Die Umgestaltung des mittleren Unterrichtes legt es den verantwortlichen Stellen sozusagen in die Hand, die Film- und Fernseherziehung in das neue Programm einzubauen. Mit einer Wochenstunde auf der neuen Septième, in der durch Ausfall des Lateins über mehr Zeit verfügt werden kann und eine neue Verteilung der Stunden stattfinden muss, wäre dieser unerlässlichen Erziehung zu den Massenmedien vollauf gedient. Es muss sich jetzt zeigen, wie schnell der junge, dynamische Erziehungsminister sich umzustellen und auf das Neue einzustellen vermag.

Pierre HEINEN

La formation des professeurs de l'enseignement secondaire

La formation des professeurs de l'enseignement secondaire

AU MOMENT où il est question de remplacer en Luxembourg le régime de la collation des grades nationaux par un système d'homologation des grades et titres étrangers, il semble intéressant et utile de comparer les études universitaires des pays dans lesquels les étudiants luxembourgeois poursuivent leurs études et dans lesquels ils acquerront à l'avenir — si la Loi sur l'enseignement supérieur et l'homologation des titres et grades étrangers d'enseignement supérieur est votée — leurs titres, grades ou certificats supérieurs.

Je me suis limité, pour cette analyse comparative de l'organisation générale des études universitaires, aux problèmes qui concernent la formation théorique et pratique des professeurs de l'enseignement secondaire en Belgique, en France, dans la République Fédérale d'Allemagne, en Autriche, en Suisse et dans le Royaume-Uni. Pour les trois pays voisins, dont le régime universitaire nous est plus familier et qui attirent le plus d'étudiants, j'ai essayé de donner quelques détails supplémentaires concernant l'enseignement supérieur.

Les indications qu'on pourra lire se rapportent à l'état actuel des études tel qu'il résulte des documents que j'ai pu consulter. Elles ne sont pas complètes en raison des changements qui interviennent constamment dans certains pays et en raison des incertitudes qu'on trouve jusque dans les documents pour les pays où, depuis la guerre, l'enseignement supérieur et la formation des professeurs sont en perpétuelle évolution.

Je renvoie, pour de plus amples détails, aux programmes des différentes universités et en particulier à l'ouvrage de Joseph Majault, *La Formation du Personnel enseignant*, publié par le Conseil de Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, dans lequel j'ai puisé de précieux renseignements.

Les études supérieures conduisant à un titre universitaire ou à un examen donnant accès à une profession réglementée comme le professorat, sont différentes d'un pays à l'autre. En Belgique, l'organisation universitaire est claire, en France, elle paraît simple à première vue, mais elle est sujette à de fréquents changements, en République Fédérale d'Allemagne l'organisation des études est assez

simple en elle-même mais l'examen d'Etat ne confère pas de titre universitaire, en Autriche, la situation est sensiblement la même, en Suisse, il y a des différences d'un régime linguistique à l'autre; en Angleterre les universités et les écoles secondaires ont une grande autonomie interne dont le régime des études se ressent.

Malgré ces différences dans la structure des études universitaires dans les six pays qui nous intéressent le plus, quelques traits communs se dégagent de la comparaison des études préparant au professorat dans l'enseignement secondaire:

1) Dans les six pays en question, la formation théorique dure en principe huit semestres. Mais les statistiques prouvent qu'elle peut durer jusqu'à dix semestres et même au-delà. (En Angleterre, les études peuvent être plus courtes, cf. texte).

2) Dans aucun des six pays le doctorat n'est exigé pour le professorat dans l'enseignement secondaire. Il faut cependant souligner que, dans les pays où le doctorat peut être acquis presque conjointement avec ou peu après l'examen légal et ne comporte pas des études ou recherches particulièrement longues comme le doctorat d'Etat français, de nombreux professeurs de l'enseignement secondaire sont porteurs d'un titre de docteur. (En France, le concours difficile de l'agrégation ne donne pas lieu à la collation d'un grade).

3) La formation professionnelle (stage pratique) est différente quant à son contenu et à sa durée. Dans certains pays, la partie théorique de la formation professionnelle peut se faire pendant les derniers semestres de la formation scientifique.

4) Les professeurs ne sont titularisés dans leur poste qu'après une période probatoire plus ou moins longue.

5) Les titres et les possibilités de promotion sont différents du fait des divergences dans la structure de l'enseignement secondaire et supérieur.

D'une part, le prolongement de la scolarité obligatoire, la spécialisation plus poussée, les adaptations rapides et fréquentes que comportent les nouvelles conditions sociales et économiques exigent du professeur une qualification plus grande qu'autrefois. Cette remarque vaut non seulement pour la formation théorique et pratique mais aussi pour le perfectionnement continu des maîtres en exercice. D'autre part, pour préparer le lycéen luxembourgeois aux universités étrangères de différents pays, le professeur luxembourgeois est tenu d'être au courant des programmes et méthodes d'enseignement de plusieurs pays; il doit être capable de s'adapter constamment aux données nouvelles dans les sciences humaines et exactes et dans la pédagogie appliquée.

Il nous appartiendra donc d'organiser notre formation théorique et pratique pour le mieux en tenant compte de notre situation géogra-

phique et linguistique particulière et de l'absence d'un enseignement universitaire complet.

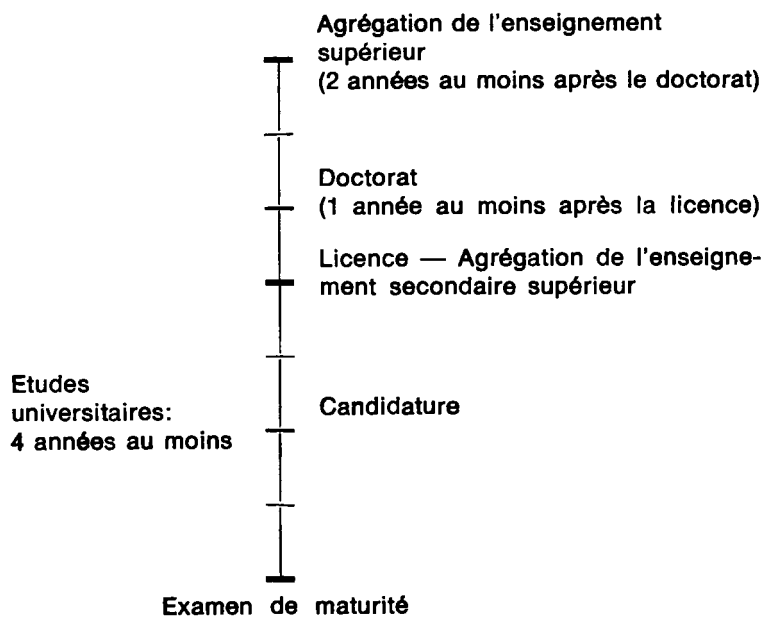
La réorganisation des études donnant accès au professorat dans l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle devront se faire d'après les principes suivants:

- 1) Assurer aux élèves l'instruction, l'éducation et l'orientation par des maîtres qualifiés;
- 2) Assurer aux enseignants une formation scientifique et une qualification professionnelle répondant aux exigences du monde d'aujourd'hui;
- 3) Assurer aux professeurs au service de l'Etat des conditions matérielles leur permettant de soutenir avantageusement la comparaison avec celles d'autres professions qui exigent des qualifications analogues ou équivalentes.

Jean-Pierre OESTREICHER

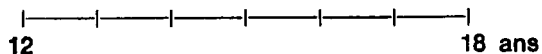
BELGIQUE

Formation des professeurs



Profil du cycle d'enseignement secondaire

Echelle
des âges



BELGIQUE

Condition d'admission:

examen de maturité ou certificat de fin d'études secondaires reconnu équivalent.

Durée minima:

quatre années pour la licence et pour l'agrégation de l'enseignement secondaire.

Organisation des études universitaires:

1) Le grade de candidat en philosophie et lettres ou en sciences.

Les matières d'examen pour le grade de candidat font l'objet de deux épreuves et de deux années d'études au moins.

L'examen pour le grade de candidat en philosophie et lettres comprend:

a) un certain nombre de matières obligatoires pour tous les étudiants en philosophie et lettres, comme la philosophie morale, la logique, la psychologie, l'histoire de la Belgique, l'histoire contemporaine, la société et les institutions de l'antiquité, la société et les institutions du moyen-âge et des temps modernes, des notions de critique historique, des notions d'histoire de l'art et d'archéologie;

b) des matières qui diffèrent selon qu'on se destine à l'étude de la philosophie, de l'histoire, de la philologie classique, de la philologie romane ou de la philologie germanique.

Une épreuve en latin est exigée pour l'étude de la philosophie, de l'histoire, de la philologie classique et de la philologie romane.

Une épreuve en grec est exigée pour l'étude de la philosophie et de la philologie classique. Pour l'histoire, elle peut être remplacée par une épreuve en latin et en français du moyen-âge.

L'examen pour le grade de candidat en sciences comprend:

a) des notions de philosophie (logique, psychologie, morale) pour tous les étudiants en sciences;

b) des matières qui diffèrent selon qu'on se destine à l'étude des sciences mathématiques, des sciences physiques, des sciences chimiques, des sciences géologiques et minéralogiques, des sciences biologiques, des sciences géographiques etc.

2) Le grade de licencié en philosophie et lettres ou en sciences.

Les matières prescrites font l'objet d'une épreuve unique ou de deux épreuves au choix des récipiendaires et de deux années d'études au moins.

Les récipiendaires doivent présenter, lors de l'épreuve unique ou de la seconde épreuve, un mémoire sur une question se rapportant au groupe des matières dont ils auront fait choix pour l'examen. Le mémoire sera transmis au jury un mois avant la date fixée pour l'ouverture de la session.

L'examen pour le grade de licencié en philosophie et lettres porte, selon les branches choisies, sur

- a) des matières obligatoires;
- b) deux matières au moins à choisir parmi les matières prescrites;
- c) une matière à choisir soit parmi les matières inscrites au programme de la faculté de philosophie et lettres (programme des licences) soit, avec l'agrément du jury, parmi les matières inscrites au programme d'une autre faculté et n'ayant pas fait l'objet d'une épreuve.

La licence peut se faire en philosophie, en histoire, en philologie classique, en philologie romane, en philologie germanique.

Le diplôme mentionne les matières qui ont fait l'objet de l'examen.

L'examen pour le grade de licencié en sciences comprend:

- a) un certain nombre de matières obligatoires selon la branche choisie;
- b) une matière à choisir parmi différents groupes de matières à option.

La licence peut se faire en sciences mathématiques, en sciences physiques, en sciences chimiques, en sciences géologiques et minéralogiques, en sciences zoologiques, en sciences botaniques, en sciences géographiques.

Le diplôme mentionne le groupe de matières qui ont fait l'objet de l'examen, ainsi que les matières sur lesquelles a porté l'examen approfondi.

3) Le grade d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur.

L'examen pour chacun des grades d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur comprend:

- a) la pédagogie expérimentale,
- b) l'histoire de la pédagogie,
- c) la méthodologie générale,
- d) la méthodologie spéciale des matières figurant au programme des athénées.

Nul ne peut se présenter à cet examen s'il ne justifie, par certificat, qu'il a fait, pendant un an au moins, sous la direction de son professeur de méthodologie, des exercices didactiques dans un établissement d'enseignement secondaire.

Les récipiendaires doivent faire deux leçons publiques sur des sujets désignés d'avance par le jury et choisis dans le programme des athénées.

L'examen pour le grade d'agrégé peut être subi en même temps que l'examen pour le grade de licencié.

4) Le grade de docteur en philosophie et lettres ou en sciences.

L'examen pour chacun des grades de docteur en philosophie et lettres ou de docteur en sciences comporte la présentation d'une dissertation originale et d'une thèse acceptées par le jury.

La dissertation et la thèse seront défendues publiquement par le récipiendaire. Elles seront transmises au jury un mois au moins avant la date fixée pour l'épreuve.

Cet examen ne peut être subi qu'une année au moins après l'obtention du diplôme de licencié.

5) Le grade d'agrégé de l'enseignement supérieur.

L'examen pour le grade d'agrégé de l'enseignement supérieur comprend :

- a) la présentation d'une dissertation imprimée, travail original constituant une contribution au progrès de la science, et de trois thèses ou questions accessoires. Les sujets de la dissertation et des thèses ou questions accessoires sont choisis librement par les récipiendaires;
- b) la défense devant le jury de la dissertation et des thèses ou questions y annexées;
- c) une leçon orale sur un sujet indiqué par le jury.

Cet examen ne peut être subi que deux années au moins après l'obtention du grade qui y rend admissible, c.-à-d. celui de docteur en philosophie et lettres ou celui de docteur en sciences.

La dissertation et les thèses ou questions y annexées seront transmises au jury un mois au moins avant la date fixée pour l'épreuve.

P. S. A partir de l'année académique 1967-68, quelques modifications concernant la dénomination de certains grades académiques sont intervenues.

Ainsi 1) les mots «candidat en philosophie et lettres» sont remplacés par les mots :

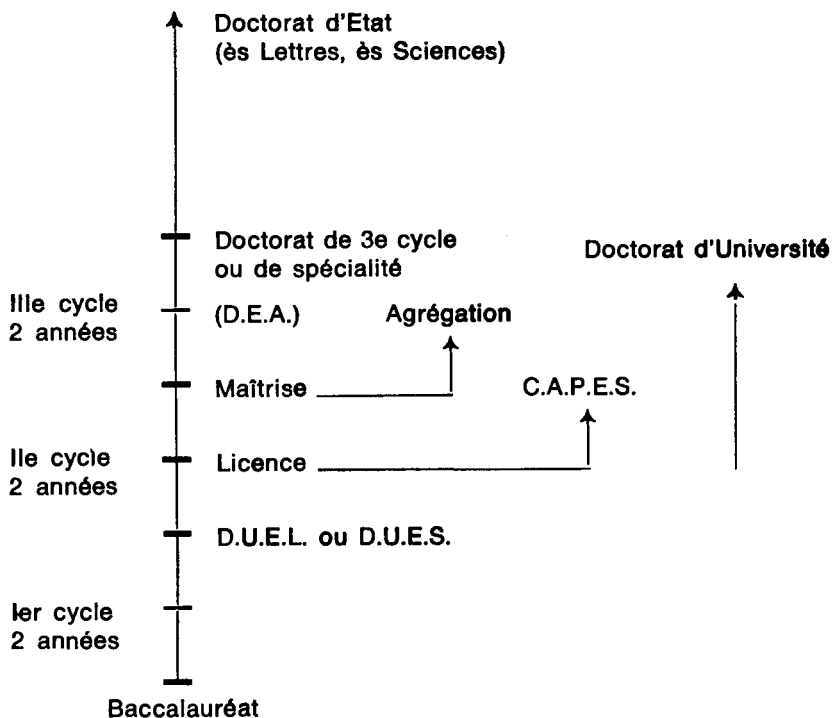
- «candidat en philosophie;
- candidat en histoire;
- candidat en philologie classique;
- candidat en philologie romane;
- candidat en philologie germanique.»

2) les mots «licencié en philosophie et lettres» sont remplacés par les mots :

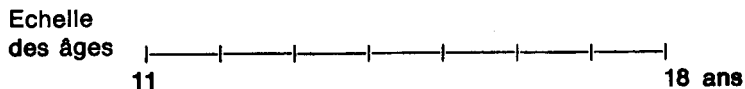
- «licencié en philosophie et lettres, groupe philosophie;
- licencié en philosophie et lettres, groupe histoire;
- licencié en philosophie et lettres, groupe philologie classique;
- licencié en philosophie et lettres, groupe philologie romane;
- licencié en philosophie et lettres, groupe philologie germanique.»

FRANCE

Formation des professeurs



Profil du cycle d'enseignement secondaire



FRANCE

Condition d'admission:

baccalauréat ou certificat de fin d'études reconnu équivalent au baccalauréat.

Durée minima:

trois années pour la licence,
quatre années pour la maîtrise.

Organisation des études en Faculté des Lettres et en Faculté des Sciences.

Le 1er cycle, d'une durée de deux ans, est caractérisé par l'acquisition des connaissances fondamentales. La 1re année est sanctionnée par un examen, la seconde par le Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires (D.U.E.L.) ou le Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques (D.U.E.S.).

Un seul redoublement est autorisé, soit en 1re, soit en 2e année. Nul ne peut s'inscrire au cours de la même année dans deux sections différentes, ni en 2e année, dans une section différente de la 1re année.

Pour les candidats justifiant d'un titre admis en équivalence de l'examen de fin de 1re année, le doyen détermine la ou les sections où les intéressés peuvent s'inscrire.

Le certificat de succès au premier examen de la candidature en philosophie et lettres préparatoire au doctorat en philosophie et lettres du Luxembourg est admis expressément en équivalence de l'examen de fin de première année en vue du D.U.E.L. (Annuaire 1967-68 de l'Université de Paris, p. 359).

Le premier cycle est réparti en sections dont les principales sont réglemmentées sur le plan national.

Pour les Lettres, les plus importantes sont les suivantes:

Lettres classiques:

français, latin, grec.

Lettres modernes:

français, histoire littéraire générale, langue vivante étrangère
matière à option (langue).

Langues vivantes étrangères, dont les études portent sur le français, une langue étrangère principale et une deuxième langue étrangère.

La langue étrangère principale peut être l'allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol, le russe, etc.

Les études de la deuxième année portent uniquement sur les langues étrangères.

Histoire:

histoire, géographie, une langue ancienne ou une langue vivante étrangère.

Géographie:

géographie, histoire, une langue vivante étrangère.

Philosophie:

philosophie, psychologie, sociologie, logique et mathématiques, une langue.

Psychologie:

philosophie, psychologie, sociologie, mathématiques, anglais, biologie.

En deuxième année: méthodologie, diverses branches de la psychologie, biologie.

Histoire de l'Art et d'Archéologie.

Sociologie.

Pour les Sciences, le premier cycle comporte les sections suivantes:

Mathématiques et Physique	M.P.
Physique et Chimie	P.C.
Chimie et Biologie	C.B.
Biologie et Géologie	B.G.

Le D.U.E.L. et le D.U.E.S. portent une mention correspondant à la section dont l'étudiant a suivi les enseignements.

Le 2e cycle est consacré à l'approfondissement des connaissances et à la spécialisation. Il conduit soit à une licence, soit à une maîtrise.

Les études conduisant à une licence durent un an.

Les candidats à une licence doivent posséder le D.U.E.L. ou le D.U.E.S.

Pour les Lettres, on distingue trois sortes de licences:

la Licence d'enseignement:

Lettres classiques,
Lettres modernes,
Langues vivantes étrangères,
Histoire,
Géographie,
Philosophie.

la Licence spécialisée, p. ex. Histoire de l'Art et d'Archéologie.

la Licence libre (ne comportant pas mention d'une discipline).

La Licence d'enseignement se compose de deux certificats d'études supérieures: un certificat de licence et un certificat de maîtrise.

Pour les Sciences, trois licences sont prévues:

Licence ès sciences mathématiques,
Licence ès sciences physiques,
Licence ès sciences naturelles.

La Licence ès sciences est décernée après un examen portant sur une année d'études et comportant des épreuves écrites, orales et, le cas échéant, pratiques.

Les études conduisant à une maîtrise durent deux ans à partir du D.U.E.L. ou du D.U.E.S.

Pour les Lettres, la Maîtrise d'enseignement est accessible aux licenciés d'enseignement dans la même section. Elle comporte un second certificat de maîtrise (le premier faisant partie de la licence) et la préparation d'un travail d'études et de recherches; donc en tout trois certificats et un mémoire.

La Maîtrise d'enseignement se fait dans les mêmes sections que la licence d'enseignement:

Lettres classiques,
Lettres modernes,
Langues vivantes étrangères: allemand, anglais, etc.,
Histoire,
Géographie,
Philosophie.

En dehors de la Maîtrise d'enseignement, il existe trois autres sortes de maîtrises:

la Maîtrise avec préparation d'un mémoire, p. ex. la Maîtrise d'His-
toire de l'Art et d'Archéologie,

la Maîtrise à quatre certificats:

Linguistique
Logique
Psychologie
Sociologie
Sciences de l'éducation
Géographie humaine etc.

la Maîtrise libre (ne comportant pas mention d'une discipline).

Pour les Sciences, la Maîtrise comporte quatre certificats d'un même groupe qui doivent être postulés dans un certain ordre et qui sont préparés normalement en deux années (L'autorisation de postuler trois certificats la même année peut être accordée par le doyen).

Les étudiants titulaires de la licence peuvent postuler une maîtrise avec dispense d'un certificat.

Pour les Sciences, treize maîtrises sont prévues, mais qui ne sont pas toutes délivrées à toutes les universités.

La Faculté des Sciences de Paris délivre en 1967-68 les maîtrises suivantes: mathématiques, informatique, mécanique, mécanique et applications fondamentales, physique, chimie, chimie-physique, biochimie, génétique, physiologie, biologie animale, biologie végétale, géologie.

Voici, à titre d'exemple, quelques maîtrises ès sciences:

- Mathématiques:** C 1 — Calcul différentiel
C 2 — Calcul intégral
C 3 — Algèbre et géométrie
C 4 — Un certificat au choix
- Physique:** C 1 — Thermodynamique et propriétés de la matière
C 2 — Vibrations des phénomènes de propagation
C 3 — Physique atomique et nucléaire
C 4 — Un certificat au choix
- Chimie:** C 1 — Chimie physique générale
C 2 — Chimie organique
C 3 — Chimie minérale
C 4 — Un certificat au choix
- Chimie-physique:** C 1 — Liaisons chimiques et spectroscopie
C 2 — Thermodynamique et cinétique chimique
C 3 — Chimie systématique
C 4 — Un certificat au choix
- Biologie animale:** C 1 — Zoologie
C 2 — Physiologie animale
C 3 — Embryologie ou génétique ou psychophysiologie ou biochimie structurale et métabolique
C 4 — Un certificat au choix
- Biologie végétale:** C 1 — Botanique et biologie végétale
C 2 — Physiologie végétale
C 3 — Microbiologie ou génétique ou biochimie structurale et métabolique
C 4 — Un certificat au choix

Le 3^e cycle forme à la recherche; sa durée est fixée au minimum à deux années.

Il est sanctionné par un **Doctorat de 3e cycle** ou **Doctorat de Spécialité**.

Dans les sciences, la première année de spécialisation et de recherche se termine par un Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A.).

A la fin de la deuxième année ou postérieurement, le candidat peut soutenir une thèse en vue d'obtenir le Doctorat défini par la spécialité.

Le Doctorat d'Etat est le grade le plus élevé conféré par les facultés; il sanctionne des travaux de recherches poursuivis pendant plusieurs années.

Le candidat au Doctorat d'Etat doit justifier du grade de licencié et soutenir publiquement deux thèses.

A la faculté des sciences, il existe en outre le titre de **Docteur-Ingénieur**, que peuvent obtenir les titulaires d'un titre d'ingénieur diplômé créé par l'Etat ou reconnu par l'Etat.

Le Doctorat d'Université est principalement destiné et accessible aux étudiants étrangers. Il comporte une thèse originale à soutenir publiquement devant un jury composé de trois professeurs ainsi qu'une épreuve orale.

Les conditions d'admission varient quelque peu d'une discipline à l'autre. En principe, la licence est exigée si l'on veut se présenter à un doctorat. Cependant des équivalences sont accordées aux étudiants français et étrangers soit par mesure individuelle, soit en vertu de décisions de principe. Parmi les titres universitaires étrangers permettant de postuler les doctorats français avec dispense de produire le diplôme de licencié, figure le doctorat luxembourgeois actuel.

Formation professionnelle.

D'après les nouvelles dispositions, le recrutement des professeurs de l'enseignement du second degré et des assistants et maîtres assistants de Facultés s'effectuerait:

- parmi les titulaires de la licence (d'enseignement) pour l'obtention du C.A.P.E.S. (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire),
- parmi les titulaires de la maîtrise pour l'obtention de l'agrégation et l'accès au poste d'assistant.

Le C.A.P.E.S.

Les licenciés d'enseignement seraient admis directement, selon les notes obtenues, dans un Centre Pédagogique Régional (C.P.R.) pour la préparation du C.A.P.E.S. Au bout d'un an, ils se présenteraient au concours comportant des épreuves pratiques et orales. Les candidats

reçus seraient titularisés dans le corps des professeurs certifiés et pourraient enseigner dans toutes les classes du second degré (enseignement long).

L'Agrégation

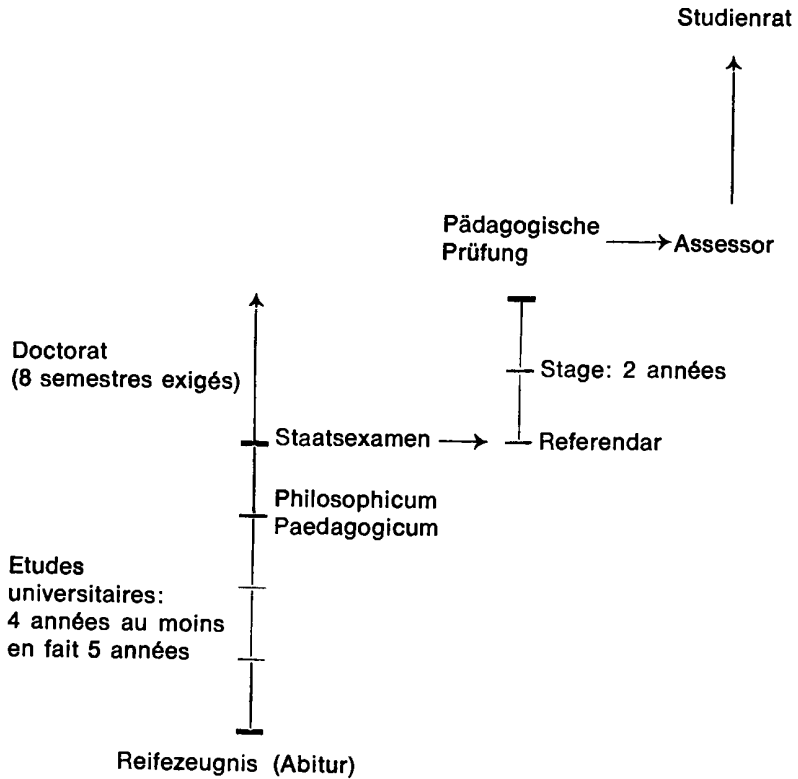
Les titulaires de la maîtrise, après un an de préparation en Faculté, pourraient se présenter au concours de l'agrégation.

Selon les résultats obtenus, les candidats reçus avec le titre d'agrégé pourraient accéder à l'Enseignement Supérieur ou aux professorats du second degré (pour enseigner dans les classes de 2e, 1re, classes terminales et dans les classes préparatoires aux grandes écoles).

Les candidats non reçus ainsi que les titulaires de la maîtrise ne s'étant pas présentés à l'agrégation pourraient, sous certaines conditions, se présenter au C.A.P.E.S.

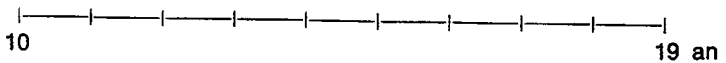
REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

Formation des professeurs



Profil du cycle d'enseignement secondaire

Echelle des âges



REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

Condition d'admission:

«Reifezeugnis» («Abitur») ou certificat de fin d'études secondaires reconnu équivalent.

Durée minima:

huit semestres (quatre années) pour être admis à l'examen d'Etat (Staatsexamen) donnant accès au professorat dans l'enseignement secondaire (Lehramt an höheren Schulen).

D'après les statistiques, les études durent dix à douze semestres.

Organisation des études universitaires:

Dans les universités allemandes, il n'y a pas nécessairement des examens annuels ou semestriels; pour certaines branches il existe des épreuves au cours des études mais l'étudiant travaille souvent longtemps sans être contrôlé par un examen approfondi.

Les études universitaires peuvent se terminer par les examens suivants:

1) L'examen d'Etat (Staatsexamen)

Cet examen est exigé des ressortissants allemands qui désirent accéder à une profession réglementée ou sous contrôle de l'Etat. Les étrangers doivent s'informer à temps pour savoir s'ils peuvent se présenter à cet examen.

L'examen d'Etat comprend les épreuves suivantes:

- a) une petite thèse sur un thème qui est donné au plus tôt pendant le septième semestre,
- b) des travaux écrits sous surveillance (Klausuren) dans les matières d'examen,
- c) un examen oral devant une commission d'examen de l'Etat dans les matières d'examen.

Des professeurs de faculté et des représentants de l'Etat font partie de la commission.

Dans tous les «Länder», les candidats ont à passer un examen préliminaire en philosophie, psychologie et pédagogie, intitulé «Philosophicum», qui peut avoir lieu, en général, après le sixième semestre d'études.

2) Un diplôme universitaire (Diplom-Prüfung)

Le diplôme universitaire est conféré, après huit semestres au moins, dans certaines disciplines scientifiques, techniques et économiques.

Ce diplôme, qui ne comporte pas nécessairement le droit d'exercer la profession respective, est un grade universitaire et est surtout fait par les ingénieurs des différentes disciplines.

La Diplom-Prüfung se fait à la suite d'une épreuve préliminaire (Vorprüfung) qui peut être subie entre le 4^e et le 6^e semestre.

3) Le grade de docteur.

La «Promotion» au grade de docteur existe pour toutes les branches. Il n'y a pas de cours spéciaux («postgraduate courses») qui préparent au grade de docteur. Le doctorat est conféré à la suite d'un travail de recherche qui comporte une dissertation et d'une épreuve orale. La dissertation exige, en règle générale, les études une fois terminées, de une à quatre années.

Pour être admis à la «Promotion», le postulant doit justifier d'une formation universitaire complète et être inscrit au moins pendant deux semestres à l'université où il entend présenter sa dissertation.

Chaque faculté peut admettre des grades acquis à des universités étrangères comme équivalents en vue de l'admissibilité à la «Promotion».

Le latin long est exigé pour le doctorat en philologie classique, en philologie moderne, en histoire (Dr. phil.).

4) Le grade de «Magister Artium» aux facultés de philosophie.

Les étudiants qui ont l'intention de ne faire ni l'examen d'Etat ni le doctorat ont, depuis peu, la possibilité de faire à la faculté de philosophie de la plupart des universités une maîtrise (Magisterprüfung), qui exige des études de huit semestres au moins dans une branche principale et deux branches secondaires et pour laquelle le «Kleines Latinum» est requis. (Pour la philologie classique également le «Graecum»).

En Allemagne fédérale, il y a, selon les «Länder», de légères différences dans l'organisation des études universitaires pour ce qui est de l'examen préliminaire «Vorprüfung» et du choix et des combinaisons des branches.

Dans la plupart des «Länder», la «Vorprüfung» porte sur la philosophie, la psychologie et la pédagogie; elle comporte généralement une épreuve écrite, parfois seulement une épreuve orale.

Les branches sont souvent réparties en groupes. Le premier comprend en général les branches enseignées couramment dans les écoles secondaires: religion catholique et protestante, allemand, latin, grec, anglais, français, histoire, géographie, mathématiques, physique, chimie, biologie, éducation physique, etc. Le deuxième groupe comprend en partie les mêmes branches qui, selon le type d'enseignement, sont plutôt considérées comme branches secondaires, ainsi

que des branches qui ne figurent pas nécessairement parmi les branches obligatoires de certains types d'écoles secondaires ou qui sont considérées comme branches secondaires, comme la philosophie, la pédagogie, l'éducation musicale, l'éducation esthétique, les sciences économiques et commerciales, l'italien, l'espagnol, etc.

L'étudiant choisit en général deux ou trois branches figurant dans ces deux groupes. La combinaison est possible entre deux branches considérées comme principales qui sont dans la plupart des cas l'allemand, le latin, le grec, l'anglais, le français et les mathématiques, ou entre trois branches dont deux sont considérées comme branches secondaires. Souvent il est possible de choisir la deuxième branche secondaire dans un troisième groupe de branches comme la psychologie, l'archéologie, la géologie, l'astronomie, la sociologie.

Dans quelques «Länder», on peut subir une épreuve supplémentaire dans une des branches dites «Zusatzfächer» du groupe II ou III ou dans d'autres branches qui ne figurent pas sur les programmes des écoles secondaires.

Il faut souligner que toutes les combinaisons ne sont pas autorisées. Pour plus de détails, on voudra se reporter à «Blätter zur Berufskunde, Band 3: Lehrer an Gymnasien, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Formation professionnelle (Stage pratique pour le professorat)

Durée: deux ans (Referendar)

1^{re} année: formation dans le séminaire pédagogique d'une école secondaire (Anstaltsseminar)

2^e année: formation dans un séminaire d'études (Studienseminar, Bezirksseminar)

La formation professionnelle se termine par un deuxième examen d'Etat, la «pädagogische Prüfung», qui comporte les épreuves suivantes:

- a) un travail écrit sur un problème de pédagogie qui repose sur l'expérience personnelle du candidat;
- b) deux ou trois leçons-essais dans les matières d'enseignement;
- c) un colloque sur les problèmes pédagogiques, psychologiques et de législation scolaire.

On tient non seulement compte du résultat de l'examen, mais aussi du jugement que le directeur du Studienseminar porte sur les activités du Referendar pendant la période de formation.

Titres: Studienassessor
Studienrat
Oberstudienrat

Le professeur d'université (Hochschullehrer)

Le professeur d'université est à la fois professeur et chercheur.

Le corps enseignant d'une université comprend des professeurs ordinaires (Ordentliche Professoren) et des professeurs extraordinaires (Ausserordentliche Professoren) qui étaient, avant leur nomination, «Privatdozenten». Cette fonction, qui peut être considérée comme la première étape conduisant au professorat d'université, est obtenue par la «Habilitation».

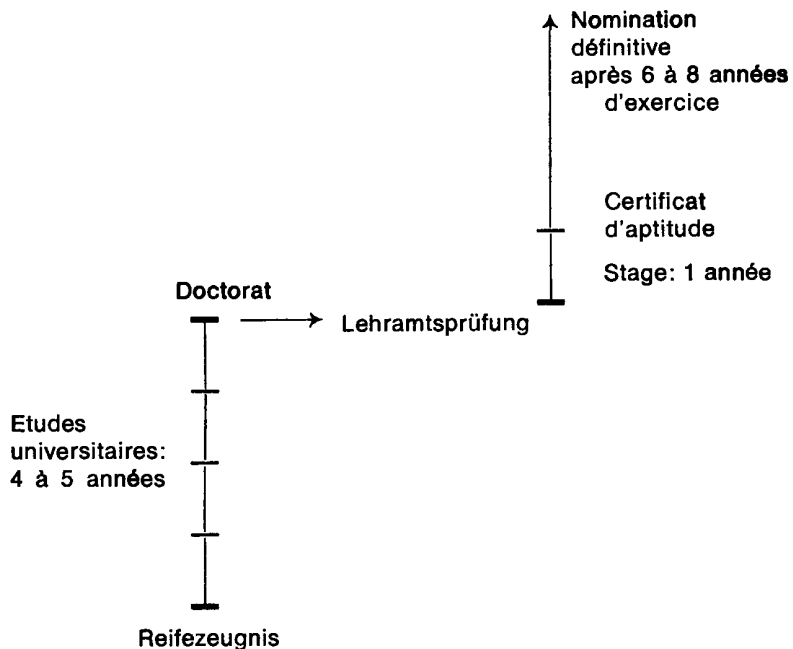
La «Habilitation» est conférée par la faculté trois à quatre ans, au plus tôt, après la «Promotion» au grade de docteur.

La thèse de la «Habilitation» (Habilitationsschrift) est un travail de recherche important et personnel contenant des résultats nouveaux dans la discipline choisie.

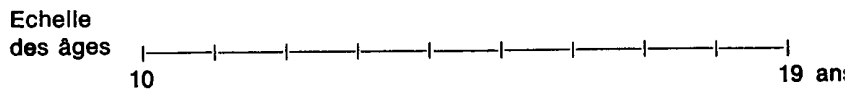
La «Habilitation» comprend en outre une leçon-essai (Probevorlesung) devant les professeurs de la faculté respective et un colloque approfondi avec le collègue des professeurs de cette faculté.

AUTRICHE

Formation des professeurs



Profil du cycle d'enseignement secondaire



AUTRICHE

Condition d'admission:

Certificat de fin d'études secondaires (Reifezeugnis) ou certificat de fin d'études reconnu équivalent.

Durée minima:

huit semestres pour la préparation de la «Lehramtsprüfung» ou du doctorat (en fait les études durent en moyenne 10 semestres).

1) Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen.

Pour être admissible à l'examen pour le professorat dans l'enseignement secondaire (Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen), il faut avoir fait des études universitaires de huit semestres au moins. L'étudiant fait pendant les huit semestres un certain nombre d'épreuves, selon les branches choisies, sanctionnées par des certificats afin d'être admis à l'examen.

L'examen final (Lehramtsprüfung) comporte:

- a) deux travaux à domicile (Hausarbeiten),
- b) deux épreuves sous surveillance (Klausurarbeiten),
- c) une épreuve orale dans chacune des branches choisies,
- d) une épreuve pédagogique.

En ce qui concerne les branches, de multiples combinaisons sont possibles, en général deux branches principales, parfois deux branches principales et une branche secondaire. Il est à souligner que l'éducation physique, l'éducation esthétique et l'éducation musicale entrent dans les combinaisons possibles, mais chacune avec une ou deux branches d'un autre ordre d'études, p. ex.:

éducation physique et mathématiques,
éducation esthétique, histoire et travaux manuels,
éducation musicale et histoire.

Le doctorat n'est pas exigé pour l'accès à la fonction de professeur de l'enseignement secondaire.

2) Le Doctorat (Dr. phil.).

La faculté de philosophie comprend la philosophie, les lettres, les sciences humaines, les sciences mathématiques, physiques, chimiques et naturelles.

Pour acquérir un grade de docteur à la faculté de philosophie, le candidat doit

a) avoir fait au moins huit semestres à une faculté de philosophie du pays. Des études faites à des universités autres que les universités autrichiennes, peuvent, sur demande, être reconnues équivalentes, pourvu que le candidat ait fait au moins deux semestres à la faculté où il envisage de présenter sa thèse;

b) présenter une dissertation rentrant dans une discipline de la faculté de philosophie;

c) se soumettre à deux épreuves orales approfondies («Rigorosen»), une épreuve de deux heures sur deux branches d'un groupe, une épreuve sur des problèmes de la philosophie.

Il est à souligner que tout candidat doit subir une de ces épreuves orales en philosophie.

Formation professionnelle

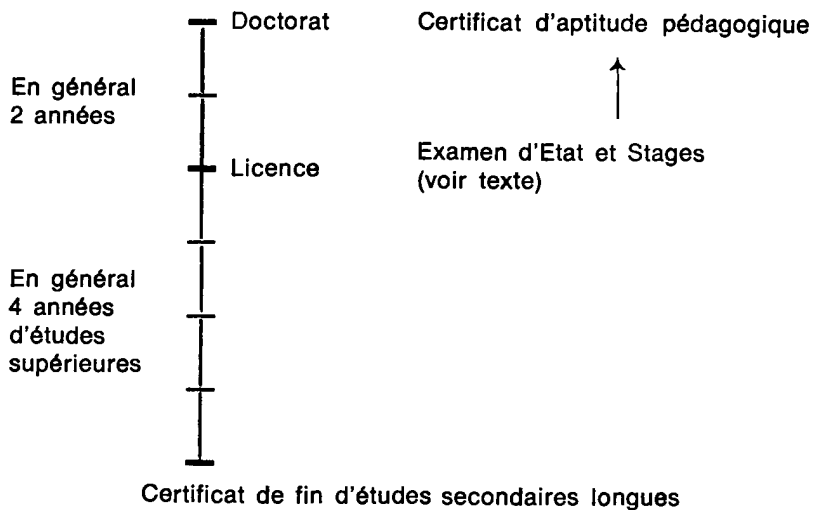
Le certificat sanctionnant la «Lehramtsprüfung» donne accès à un stage pratique dans les écoles secondaires.

Ce stage de formation pratique dure une année. Les stagiaires, pendant six mois, préparent leurs leçons sous la conduite d'un professeur et les font en présence des autres candidats de la même discipline; dans la seconde partie du stage, chaque stagiaire assure lui-même l'enseignement d'une discipline déterminée. Pendant l'année de stage, il participe à toutes les activités scolaires et extrascolaires.

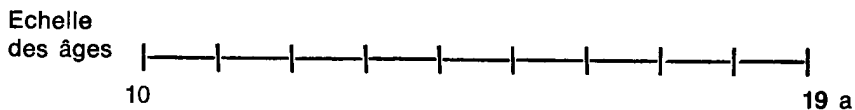
Après avoir reçu un certificat à l'issue du stage, il est envoyé, à titre provisoire, dans une école secondaire; il n'est titularisé qu'environ six à huit années plus tard.

SUISSE

Formation des professeurs



Profil du cycle d'enseignement secondaire



SUISSE

Condition d'admission:

baccalauréat ou certificat de fin d'études secondaires reconnu équivalent.

Durée des études:

sept à huit semestres pour l'obtention de la licence;
onze à douze semestres pour le doctorat.

Des statistiques prouvent que, pour la Suisse alémanique, les études scientifiques et professionnelles durent environ douze semestres.

Organisation des études universitaires

Les grades universitaires sont:

la licence,

les diplômes (pour certaines branches),

le doctorat.

En général, les universités germanophones confèrent plutôt le doctorat comme titre final des études supérieures, alors que dans les universités de la Suisse romande, les études supérieures se terminent avec la licence, condition indispensable pour acquérir le titre de docteur.

Ces titres ont un caractère scientifique et ne donnent pas directement accès aux professions réglementées. Pour exercer ces professions, il faut se soumettre à un examen d'Etat qui se fait cependant aux universités.

Pour l'enseignement secondaire supérieur ou long, on demande une formation complète qui se termine, selon les régimes linguistiques, par la licence et le doctorat, (dans certaines disciplines également par un diplôme universitaire). Pour l'obtention d'une licence, l'enseignement dans une faculté porte sur différentes branches selon le plan d'études prescrit par les règlements de cette faculté. La licence se fait, en général, en deux ou trois séries d'examens. Il est exigé un travail de licence ou mémoire, commencé au sixième semestre.

Dans les universités de langue française et aussi de plus en plus dans les universités de langue allemande, une licence est une condition préalable aux études en vue du doctorat lequel, dans la pratique, nécessite deux à trois années d'études complémentaires et comporte la rédaction d'une thèse et les examens de doctorat portant en général sur un sujet principal et deux sujets accessoires.

Il est à souligner qu'une grande partie des professeurs de l'enseignement secondaires sont porteurs d'un titre de docteur, les trois quarts

environ dans les disciplines scientifiques, quelque quatre cinquièmes dans les disciplines littéraires et historiques.

L'examen d'Etat se fait, selon les universités, soit après la licence, soit après le doctorat. Dans presque toutes les universités de langue allemande où la licence n'existe pas encore dans toutes les sections, il est d'usage d'obtenir le doctorat avant l'examen d'Etat donnant accès au professorat dans l'enseignement secondaire. Les candidats à l'examen d'Etat possédant déjà le doctorat sont exempts de l'examen d'Etat dans certaines disciplines et n'ont pas à rédiger de mémoire, la thèse de doctorat comptant comme tel. Bâle fait exception, dans ce sens qu'à cette université on obtient en général le doctorat après les examens d'Etat exigés pour le professorat. A l'Ecole Polytechnique Fédérale de Zurich, les diplômés des sections de mathématiques, de physique et de sciences naturelles peuvent être complétés par des examens de pédagogie et de didactique pour donner ensuite accès aux postes de professeurs de «gymnase», etc.

En résumé, on peut dire que la durée des études supérieures, les titres requis, la suite dans laquelle ces titres s'obtiennent dépendent du régime linguistique, de l'organisation des différentes universités ou écoles supérieures et, pour ce qui est de la durée totale des études, de l'application du candidat.

La formation scientifique s'étend sur au moins deux branches. De multiples combinaisons de branches sont possibles, d'une part dans les lettres et sciences humaines, d'autre part dans les sciences exactes. On trouve assez fréquemment la géographie combinée avec l'histoire.

Formation professionnelle

La formation professionnelle n'est pas la même dans les différents régimes linguistiques; elle varie même d'un canton à l'autre. Sa durée dépend en partie de la durée de la formation scientifique. Parfois elle se fait durant les derniers semestres des études théoriques, surtout pour ceux qui préparent un doctorat; mais dans la plupart des cas elle se fait après les examens universitaires et peut durer d'un semestre à deux années, sans être toujours continue.

Dans tous les cas, il est exigé un certificat d'aptitude pédagogique, délivré à la suite d'un stage qui comprend des cours théoriques, des séminaires de didactique spéciale et la pratique de l'enseignement. Dans plusieurs cantons où il existe une université, les cours théoriques du stage peuvent être suivis conjointement avec les cours littéraires, scientifiques, etc. Le stage est sanctionné par un examen qui comporte, en général, des épreuves sur des sujets de pédagogie et de psychologie ainsi que des leçons-essais.

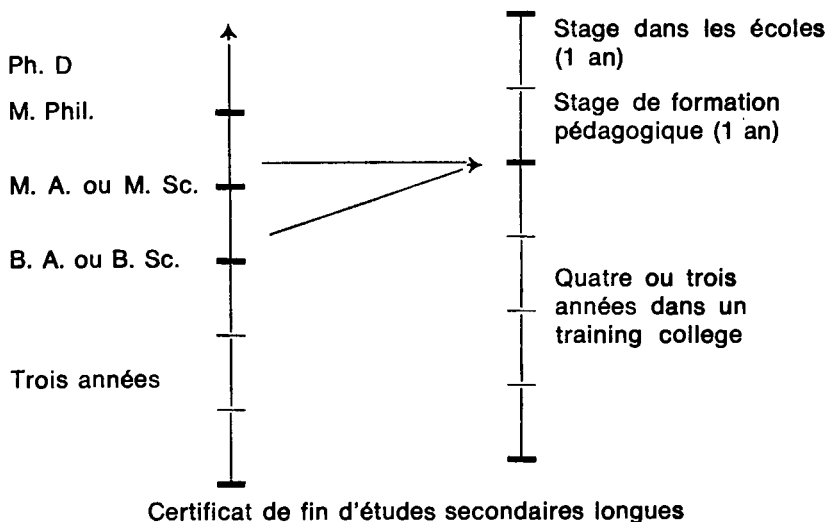
Titres: professeur de l'enseignement secondaire — Gymnasiallehrer

ROYAUME-UNI

Grades universitaires

Formation professionnelle (théorique et pratique)

Higher Doctorates



Profil du cycle d'enseignement secondaire

Echelle

des âges

11

18 ans

Royaume-Uni

Condition d'admission:

«General Certificate of Education» ou certificat de fin d'études secondaires reconnu équivalent.

Les examens du Certificat général d'éducation ont deux niveaux différents, le niveau ordinaire (Ordinary ou O) et le niveau supérieur (Advanced ou A) Les résultats des épreuves du niveau supérieur sont utilisés pour juger les candidats par la plupart des universités dont certaines connaissent le *numerus clausus*. L'université de Londres, par exemple, exige des candidats à l'admission le niveau supérieur (Advanced level) dans deux sujets sur cinq (Scheme A), ou dans trois sujets sur quatre (Scheme B).

Les universités anglaises jouissent d'une très grande autonomie et la décision d'admettre à un cours complet un étudiant étranger, non membre du Commonwealth, dépend dans une très large mesure du sénat de l'université.

Organisation des études universitaires

Les cours préparant à un premier grade universitaire (first degree courses) portent généralement sur trois ou quatre ans.

Le Bachelor of Arts (B. A.) — Le Bachelor of Sciences (B. Sc.)

Durée des études: trois années (l'année universitaire étant divisée en trimestres)

Dans la plupart des universités, on peut se présenter soit au niveau ordinaire, soit au niveau d'honneur; la majorité des étudiants d'Angleterre et du Pays de Galles suivent les cours menant au diplôme niveau honneur. Les étudiants doivent se soumettre à des épreuves intermédiaires qui peuvent être exigées à la fin de chaque trimestre. A certaines universités, le Bachelor se fait en deux parties: Part I après deux années, Part II à la fin de la troisième année.

Le Master of Arts (M. A.) — Master of Sciences (M. Sc.)

Durée minimum des études: une année.

Des études plus poussées ou des recherches sont exigées par presque toutes les universités pour le diplôme de Master et par toutes pour celui de Doctor. (Sauf Oxford et Cambridge et les plus anciennes universités écossaises.)

Pour se présenter aux examens du grade de Master, il faut être titulaire d'un first degree (donc du Bachelor). Les candidats, conseillés par un directeur d'études, suivent des cours pendant trois trimestres.

Les méthodes pour la collation du grade de Master varient et peuvent comporter des examens oraux et écrits, des rapports, des rédactions et des dissertations, des examens pratiques ou encore une combinaison de différentes épreuves.

Le Master of Philosophy (M. Phil.)

Durée minimum des études: deux années.

Contrairement aux grades de M. A. et M. Sc., le M. Phil. est un «research degree», donc un grade comportant des travaux de recherche originaux et personnels. A la fin de ses études, le candidat doit soumettre une thèse ou dissertation écrite; il sera aussi examiné oralement, et, le cas échéant, il devra se soumettre en plus à un examen écrit ou pratique.

Le Doctor of Philosophy (Ph. D.)

Le doctorat en philosophie (Ph. D.) est également un «research degree»; il est conféré pour un travail de recherche approuvé par le conseil de l'université. Ce travail se fait sous le conseil d'un directeur d'études.

Le doctorat, comme le M. Phil., ne peut s'obtenir qu'après des études d'au moins deux ans, la plupart des universités exigent le M. A. ou le M. Phil. comme condition préalable. Comme pour le M. Phil., la présentation de la thèse est suivie d'un examen oral.

Les doctorats supérieurs (Higher Doctorates)

La plupart des facultés confèrent des «Higher Doctorates»; c'est par exemple, pour la Faculté des Lettres (Faculty of Arts) de l'université de Londres, le doctorat en littérature (Doctor of Literature — D. Lit.) Pour obtenir ce grade, le candidat doit soumettre un travail publié de haute valeur et contenant une contribution originale de nature à avancer de façon notable la branche d'études choisie. Normalement les candidats doivent avoir obtenu au préalable l'un des grades académiques susmentionnés à la même université.

Conditions d'admission aux grades de M. A. - M. Sc. - M. Phil. - Ph. D.

La possession d'un «first degree» n'est pas en soi considérée, nécessairement, comme une preuve suffisante que le candidat possède le savoir requis pour être admis aux grades supérieurs. C'est le sénat de l'université qui décide de l'admission des candidats.

Pour les grades de M. Phil. et de Ph. D., un examen d'entrée (qualifying examination) peut être exigé du candidat avant qu'il commence ses études ou même (pour le grade de Master) au cours des études préparatoires à ce grade.

Une formation professionnelle classique n'est pas exigée des professeurs d'université, qui sont choisis généralement d'après la valeur de leurs travaux de recherches.

Dans les universités du Royaume-Uni des réformes sont actuellement élaborées qui peuvent modifier certains détails des indications ci-dessus.

La Formation professionnelle

En Angleterre et dans le Pays de Galles, les training colleges forment à la fois les maîtres de l'enseignement primaire et ceux de l'enseignement secondaire. L'âge minimum d'admission est de 18 ans et les candidats doivent avoir obtenu cinq des options du certificat général d'éducation, niveau ordinaire.

La durée des études, qui sont à la fois de caractère universitaire et de caractère pédagogique, est de trois ans en général; dans certains training colleges elle est de quatre ans.

Depuis quelques années, on prend des dispositions pour permettre aux élèves dûment choisis des écoles de pédagogie d'acquérir un diplôme universitaire (celui de Bachelor of Education) ainsi que les qualifications professionnelles nécessaires par la quatrième année supplémentaire.

Les diplômés d'une université sont considérés, en règle générale, comme maîtres qualifiés sans préparation, mais il leur est possible de suivre pendant un an les cours de formation professionnelle dans le département d'éducation d'une université ou dans quelques training colleges.

Le Ministère de l'Éducation fixe les titres universitaires minimum pour l'admission au cours de formation pédagogique, mais la décision finale concernant la qualité des titres d'un étudiant et son aptitude à enseigner relève des autorités du training college ou de l'institut d'éducation intéressé.

Les cours de formation pédagogique pour les étudiants diplômés comportent la théorie et la pratique de l'éducation, la psychologie scolaire, la sociologie, la technique et la méthodologie de l'enseignement de la discipline choisie par l'étudiant.

Le stage de formation pédagogique dure un an, suivi d'une autre année de stage dans une école où les universitaires sont affectés comme professeurs-stagiaires.

La plupart des diplômés de l'université se destinant à l'enseignement préfèrent être nommés dans les grammar schools.

Ces indications ne sont pas valables partout, les écoles secondaires comme les universités jouissant d'une large autonomie pour le recrutement de leur personnel.

En effet, les enseignants sont nommés par les autorités régionales et municipales de l'éducation ou les conseils d'administration des écoles.

Ce ne sont pas des fonctionnaires. De plus en plus ces autorités préfèrent recruter des diplômés d'universités et des enseignants spécialisés ayant acquis une formation professionnelle.

En Ecosse et en Irlande du Nord, la formation scientifique et la formation pédagogique ne sont pas exactement les mêmes que celles en Angleterre et dans le Pays de Galles.

Les problèmes pédagogiques à l'étranger

Voyage d'une délégation de la F. I. P. E. S. O. en U. R. S. S. et en Tchécoslovaquie

Au printemps 1965, la F. I. P. E. S. O. avait été pressentie par la F. I. S. E. (Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement) pour déléguer quatre de ses membres en U. R. S. S. et en Tchécoslovaquie afin d'y faire un voyage d'études. L'invitation, transmise par Madame Tamara Janouchkovskaia, vice-présidente de la F. I. S. E. et présidente du Syndicat Soviétique des Travailleurs de l'Enseignement, fut examinée avec intérêt par le Comité directeur de la F. I. P. E. S. O. qui désigna les membres de la délégation: MM. A.W.S. Hutchings, Londres ; Emile Hombourger, Paris, respectivement président et secrétaire général de la F. I. P. E. S. O. ; Franz Ebner, Munich, président du « Deutscher Philologenverband » et Pierre Goedert, représentant l'Association des Professeurs de l'Enseignement secondaire et supérieur du Grand-Duché de Luxembourg.

Le voyage, fixé du 27 août au 17 septembre 1966, avait pour but de permettre aux participants d'avoir des contacts avec leurs collègues soviétiques et tchécoslovaques, d'étudier les systèmes scolaires des deux pays et de resserrer les liens entre les deux grandes fédérations internationales.

Séjour en U. R. S. S.

Etabli en accord avec les membres de la F. I. P. E. S. O., le programme comportait des échanges de vues avec un certain nombre de personnalités: MM. Sofinski, ministre de l'Enseignement supérieur, Tchernikov, vice-ministre de l'enseignement général de la République de Russie, Vendillo, vice-président du comité syndical de l'université de Moscou, des membres du comité du syndicat des professeurs de l'Enseignement, des dirigeants syndicalistes et des professeurs de Moscou, de Krasnodar, de Novorossisk et de Léninegrad.

Le programme prévoyait en outre des visites de nombreux établissements scolaires : écoles primaires et secondaires, école professionnelle de fraiseurs et de tourneurs, Université de Moscou, Institut Poly-

technique de Léninegrad, centres de formation et de perfectionnement pédagogique.

Des visites de villes et de musées, des représentations théâtrales devaient donner un aperçu des richesses artistiques et de la vie culturelle en U. R. S. S. De plus, invités par des familles de professeurs, les membres de la délégation pouvaient se rendre compte des conditions d'existence et de la vie sociale de leurs collègues.

Ce programme a présenté un intérêt extraordinaire et j'aimerais revenir à certains points susceptibles de retenir l'attention des enseignants luxembourgeois.

Structure de l'enseignement

L'école de huit ans

La scolarité obligatoire est actuellement de huit ans (7-15 ans) ; en 1970, elle doit passer à 10 ans. En prévision de cette extension, 70 % des élèves restent déjà pendant neuf ans à l'école.

Pour ce qui est des matières enseignées aux enfants qui ont le même âge que nos élèves, elles comprennent le russe (sept leçons par semaine à 12 ans, cinq à 13 et 14 ans, quatre à 15 et à 16 ans), une langue étrangère (trois leçons à 12 et 13 ans, deux de 14 à 16 ans), l'histoire (deux leçons à 12 et 13 ans, trois à 14 ans, quatre à 15 et 16 ans), la géographie (deux leçons de 12 à 16 ans), les mathématiques (six leçons par semaine à 12 et 13 ans, cinq de 14 à 16 ans), les sciences naturelles (deux leçons de 12 à 15 ans), la physique (deux leçons à 12 et 13 ans, trois à 14 ans, quatre à 15 et 16 ans), la chimie (deux leçons à 13 et 14 ans, quatre à 15 ans, deux à 16 ans), l'éducation artistique et l'éducation physique. Signalons que parmi les langues étrangères l'anglais est le plus demandé, suivent le français et l'allemand ; avant la deuxième guerre mondiale, c'était l'allemand.

En ce qui concerne les mathématiques, on enseigne l'arithmétique à 12 ans, la géométrie de 12 à 16 ans (deux leçons) et l'algèbre de 13 à 16 ans (quatre leçons).

Dans leur grande majorité, les enfants soviétiques fréquentent l'école unique, mais il existe des écoles spéciales pour langues étrangères (anglais, français, allemand, chinois e. a.) où les élèves reçoivent, dès la deuxième année, un enseignement spécialisé et très exigeant ; ils ont plus de leçons hebdomadaires que leurs condisciples et plus de travail à domicile. A partir de la quatrième année, l'enseignement de quelques disciplines se fait dans la langue étrangère ; par exemple, la géographie ou l'histoire sont enseignées en français, en anglais ou en allemand. Nous avons visité une école anglaise à Moscou et avons été frappés par l'aisance avec laquelle les élèves de onze ou douze

ans s'exprimaient en anglais, langue dont ils se servaient non seulement dans les cours, mais également après les leçons lorsqu'ils parlaient à leurs professeurs. Cette école envoie une moyenne de 90 % de ses élèves à l'université. La formation d'une certaine élite intellectuelle commence donc très tôt.

Ecoles secondaires

Après huit ans de scolarité obligatoire, 70 % des élèves continuent leurs études dans les écoles secondaires d'enseignement général (deux ans), 13 % passent dans les écoles professionnelles, 12 % dans les écoles secondaires spécialisées (écoles de musique, de ballet, de peinture, de mathématiques, de physique, de chimie, de sciences naturelles), 5 % entrent dans la vie pratique.

L'école secondaire d'enseignement général consacre

48 % du temps aux humanités,

36 % » » aux sciences,

8,8 % » » à l'éducation artistique,

7,2 % » » à l'éducation physique.

En outre, les élèves reçoivent une formation polytechnique ; ils apprennent à connaître les fondements scientifiques de la production moderne, vont visiter des usines et, à l'école, exécutent des travaux sur bois et sur métal, les jeunes filles suivent des cours d'instruction ménagère ; à la campagne, garçons et filles sont initiés aux nouvelles méthodes agricoles. La formation pratique poursuit un double but : d'une part, elle permet aux enseignants de mieux connaître les dons de leurs élèves ; de l'autre, elle sert à inculquer à la jeunesse soviétique le respect du travail manuel.

Enseignement supérieur

Au sortir de l'école secondaire, les jeunes de 17 ans ont le choix entre la profession et l'université. Cette dernière leur facilite en quelque sorte la décision, et ce par l'organisation d'un concours d'entrée. Comme l'affluence aux universités n'est pas moins considérable que dans nos pays, les statistiques des candidatures et des échecs ne peuvent manquer d'impressionner. A Moscou, en moyenne, un candidat sur six est reçu. Et ceux qui sont refusés ? Ils peuvent tenter leur chance ailleurs ; s'ils ne réussissent pas, ils vont travailler et se présentent de nouveau à l'examen de l'année suivante. Beaucoup de ceux qui ont échoué au concours d'entrée s'engagent dans une autre voie : pendant le jour ils travaillent, le soir ils suivent des cours à l'université ou étudient par correspondance. Faut-il relever que c'est une tâche exceptionnellement ardue ? Encore ne signale-t-on que 25 % d'abandons contre 10 % à l'université ordinaire. Et le nombre de ces étudiants est étonnamment élevé : l'université de Moscou

compte 15.000 étudiants du jour, dont 3.000 étrangers ; 10.000 étudiants du soir ; 6.000 étudiants par correspondance.

En 1967, les écoles supérieures ont reçu 900.000 nouveaux étudiants, dont 405.000 pour l'enseignement du jour, les autres pour les cours du soir ou par correspondance. Ces derniers étudiants jouissent de différents avantages dans les entreprises. Ainsi, ils obtiennent des congés supplémentaires de 40 jours par an pour les travaux de laboratoire, les épreuves et les examens et, dans la dernière année, un congé payé de quatre mois pour la préparation du projet en vue de l'obtention du diplôme.

Que font les porteurs de diplômes au terme de leurs études ? Les hommes se tournent surtout vers la production, les femmes vers les autres carrières. Quelques chiffres illustrent ces tendances :

70 % des ingénieurs	sont des hommes,	30 % des femmes ;
25 % des médecins	» » »	, 75 % » » ;
30 % des enseignants	» » »	, 70 % » » .

Formation des enseignants

Elle est assurée par les Instituts Pédagogiques qui dispensent un enseignement général : psychologie, pédagogie, sciences sociales, méthodologie, et un enseignement spécialisé. Pour deux spécialités, la durée des études est de cinq ans, de quatre ans pour une seule. Le stage pratique commence en première année par des visites d'écoles et des séjours dans des écoles-internats ou des camps d'été ; en troisième année, l'aspirant suit des séminaires de méthodologie spéciale et fait des leçons d'essai ; en quatrième ou cinquième année, il enseigne pendant trois mois comme professeur responsable d'une classe sous le contrôle du directeur, du professeur de la classe et des professeurs de l'Institut Pédagogique. A la fin des études se situe l'examen d'Etat : spécialité(s), pédagogie, théorie du communisme.

Certains aspects de cette formation présentent les mêmes caractéristiques que les propositions soumises en mars 1968 au colloque d'Amiens, organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique sur le thème « Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation ». MM. Louis Legrand, directeur au service de la recherche pédagogique à l'Institut Pédagogique National, Girod de l'Ain, membre du comité-directeur de l'A. E. R. S., et Robert Chapuis, professeur au lycée de Nanterre, rapporteurs, voient deux phases dans la formation des enseignants : une période académique (études à plein temps) et une période de stage en responsabilité. La partie académique comporterait également des stages pendant les vacances (colonies, mouvements de jeunesse, services de l'Education nationale) ou, au cours de l'année universitaire, des activités de moniteurs. Pendant le stage en responsabilité,

le candidat serait responsable d'un demi-service d'enseignement et recevrait, en complément, une formation psycho-pédagogique.

Perfectionnement des enseignants

Les enseignants soviétiques ont la faculté de consacrer une journée par semaine à des stages de perfectionnement, organisés dans des instituts spéciaux par des professeurs d'université ou des collègues de l'école de huit ans, qualifiés dans l'enseignement de certaines disciplines ou méthodes. De la sorte, le maître reste au contact des derniers développements en pédagogie.

Si les autorités scolaires estiment que les succès pédagogiques d'un enseignant dépassent la moyenne, elles lui décernent le titre « enseignant méritant » et augmentent son traitement. Dans la région du Kouban, par exemple, 227 maîtres sur 40.000 ont obtenu cette distinction. Signalons au passage que le même système de ce qu'on appelle émulation socialiste est appliqué au niveau des élèves, les portraits des meilleurs d'entre eux apparaissent aux tableaux d'affichage, et dans les usines dont les murailles sur rue sont souvent décorées de portraits représentant les meilleurs ouvriers.

Conditions de travail des enseignants

La tâche réglementaire est de 24 heures hebdomadaires pour les classes 1 à 4, de 18 heures pour les autres. Dans les deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, le débutant gagne 80 roubles ; après dix ans de service, 100 roubles ; au bout de 25 ans, il atteint le maximum de 137 roubles. A ces sommes peuvent s'ajouter des indemnités pour leçons supplémentaires, pour des corrections exigeant des efforts extraordinaires, pour la direction d'un laboratoire, pour la charge de professeur principal.

C'est le 1^{er} septembre que commence l'année scolaire ; les classes 1-8 partent en vacances le 31 mai, les autres, dans la seconde moitié du mois de juin. En outre, il y a 7 jours de vacances en automne (début novembre), 14 en hiver (fin décembre, début janvier), 10 au printemps (fin mars).

Quelques constatations

Ce qui frappe surtout l'observateur étranger, ce sont les ressemblances entre le système scolaire soviétique et celui des Etats-Unis. En voici quelques-unes :

1. Objectif de l'éducation scolaire :

U. R. S. S. : à côté de l'enseignement, l'école a pour mission la formation de l'homme communiste.

Etats-Unis : à côté de l'enseignement, l'école a pour mission l'américanisation des élèves appartenant aux groupes ethniques les plus variés.

2. L'école soviétique de 10 ans rappelle la « High School » américaine. Les Etats-Unis ont moins d'écoles spécialisées, mais leurs écoles groupent les meilleurs élèves dans des classes spéciales.
3. En U. R. S. S., comme aux Etats-Unis, on a tendance à réduire le nombre des disciplines obligatoires et à laisser l'élève en choisir d'autres selon ses préférences.
4. Tout comme les universités soviétiques organisent des concours d'entrée, un nombre toujours croissant de « colleges » américains imposent des « entrance examinations ».

Les deux grandes nations technologiques ont donc en commun plusieurs traits importants de leurs systèmes scolaires.

Institutions extrascolaires

Il va sans dire que les mouvements de jeunesse dépendent du parti communiste qui répartit les enfants dans différentes organisations :
7- 9 ans, enfants d'octobre ;

9-14 ans, pionniers (88 % des élèves de Léninegrad sont membres) ;
14-18 ans, komsomolz (à l'école professionnelle de Léninegrad que nous avons visitée, 500 élèves sur 700 sont membres).

Les adhérents de ces organisations peuvent passer leurs heures de loisir dans les palais de pionniers. Bien que surprenant, le terme de palais convient fréquemment ; à Moscou, nous en avons visité un de construction récente et magnifique, celui que nous avons vu à Léninegrad avait appartenu à une vieille famille aristocratique. Garçons et filles s'y adonnent aux sports, prennent part à des discussions, assistent à des conférences, des représentations de théâtre ou de cinéma, entreprennent des randonnées. Les grands ont la possibilité de parfaire leur formation linguistique ou scientifique, de préparer les olympiades mathématiques. A l'heure actuelle, les clubs de cosmonautique jouissent d'une grande popularité ; les jeunes des deux sexes y reçoivent une formation théorique et pratique : cours et conférences, astronomie, technique des transmissions, aviation, parachutage, sports. Au palais de Léninegrad, nous avons vu les enthousiastes se soumettre à différents tests destinés à révéler la promptitude des réactions (saisir un bâton tombant à toute vitesse), la faculté de concentration (attachés sur une planche tournant de plus en plus rapidement, ils s'entretenaient avec les instructeurs), la réaction à la lumière et à différentes couleurs. Comme toutes les grandes villes ont de tels centres, le recrutement des futurs cosmonautes semble assuré.

Conclusion

Si un séjour de deux semaines ne permet pas de porter un jugement définitif sur le système scolaire d'un pays, il autorise cependant l'observateur à faire certaines constatations.

Le respect de l'école m'a semblé être le trait saillant de l'éducation en U. R. S. S., respect qui s'est reflété dans les déclarations des dirigeants, mais aussi dans l'attitude des enfants. Nous avons été étonnés de voir, le 1^{er} septembre, jour de la rentrée, les élèves arriver à l'école, endimanchés, et participer à une cérémonie solennelle au cours de laquelle enseignants et élèves prirent la parole pour insister sur l'importance de l'éducation. C'est à elle que l'U. R. S. S. doit de grands succès. Des efforts impressionnants sont consentis en vue d'une amélioration constante du système scolaire et des méthodes, l'allocation de crédits est généreuse. La mentalité prouve que pour les Soviétiques l'éducation constitue une affaire nationale, cet état d'esprit vaut d'être considéré, voire adopté, dans d'autres pays.

Séjour en Tchécoslovaquie

Le programme prévoyait une entrevue avec Mademoiselle Hélène Dazy, secrétaire générale de la F. I. S. E. et M. Youri Shpilevoj, secrétaire, ainsi que plusieurs entretiens avec les dirigeants du syndicat des Travailleurs de l'Enseignement et de la Culture.

Nos hôtes avaient également arrangé des visites d'écoles : une école élémentaire de neuf ans, deux écoles secondaires, une école technique, l'Institut de recherche pédagogique ainsi qu'une visite guidée de l'exposition permanente « Moyens didactiques » à Prague.

Dans la Ville Dorée, à Karlovy Vary, Karlstejn et Lidice, le passé glorieux et douloureux du pays fut évoqué. La « Laterna Magica » et l'opéra de Prague nous introduisirent aux mouvements d'avant-garde du cinéma et de l'art lyrique tchécoslovaques.

Structure de l'enseignement

Pour apprécier l'importance des innovations du système scolaire tchécoslovaque, il faut se rappeler la situation au lendemain de la deuxième guerre mondiale. Alors, il y avait trois sortes d'écoles : écoles publiques, écoles privées, écoles confessionnelles ; d'abord, l'enfant fréquentait l'école élémentaire de cinq ans ; ensuite, soit l'école supérieure de quatre ans, ou la « Realschule » de sept ans, ou encore le « Gymnasium » de huit ans. De cette structure, il ne reste rien.

L'école élémentaire de neuf ans

Aujourd'hui, il n'y a que des écoles publiques. La loi scolaire de 1960 a créé l'école élémentaire de neuf ans ; elle est fréquentée par tous les enfants âgés de six à quinze ans. En 1965/66, la Tchécoslovaquie

comptait 11.330 de ces écoles fondamentales ; 3.678 avaient neuf classes, 603 cinq classes, 391 quatre classes, 859 trois classes, 2.827 deux classes et 2.972 une classe. Seize disciplines figurent au programme.

Plan d'études de l'école élémentaire de neuf ans

Matières enseignées	Année									Total heures
	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	
Langue maternelle et littérature	11	13	10	8	8	6	6	5	5	72
Langue russe	—	—	—	2	2	2	3	3	3	15
Education civique	—	—	—	—	—	1	1	1	1	4
Histoire	—	—	—	—	—	1	2	2	2	7
Géographie	—	—	—	—	—	3	2	2	—	7
Mathématiques ¹⁾	4	5	5	5	5	6	5	5	5	45
Histoire et géographie de la R.S.T.	—	—	3	3	4	—	—	—	—	10
Physique	—	—	—	—	—	—	2	2	3	7
Chimie	—	—	—	—	—	—	—	2	3	5
Histoire naturelle	—	—	—	—	—	3	2	2	2	9
Culture physique	3	3	3	2	2	2	2	2	2	21
Education artistique	1	1	1	2	2	2	2	2	—	13
Dessin graphique	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Ecriture	—	—	—	1	1	—	—	—	—	2
Education musicale	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Travaux manuels	1	1	1	2	2	3	3	3 ²⁾	3 ²⁾	19
Total	21	24	24	26	27	30	31	32	32	19
Enseignement facultatif ³⁾	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Cercles d'étude par centre d'intérêt	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14

1) de la 1re à la 5e année: calcul

2) dont pour les filles, une heure par semaine de préparation élémentaire aux soins d'hygiène alimentaire et à la puériculture

3) cours de couture et de cuisine de la 6e à la 9e classe, chant (choral) de la 6e à la 9e classe, langue étrangère de la 7e à la 9e classe, éducation artistique en 9e classe.

Travaux pratiques

a) d'histoire naturelle de la 6e à la 9e classe,

b) de physique de la 7e à la 9e classe,

c) de chimie dans les 8e et 9e classes.

Jeux sportifs de la 6e à la 9e classe.

Ecoles expérimentales

En 1962, les premières écoles expérimentales furent ouvertes à Prague et à Bratislava; à l'heure actuelle, il y en a 35, dont neuf à Prague. On y fait deux sortes d'expériences. D'une part, on tâche d'examiner et d'améliorer les conditions de travail, telles que dimen-

sions et équipement des salles de classe, chauffage, éclairage; d'autre part, on essaie d'augmenter le rendement scolaire. Ainsi, par exemple, à l'école de Gbely-Prague, que nous avons visitée, le programme des cinq premières années est traité en quatre années; ce résultat doit être atteint grâce à l'enseignement donné en 4^e et 5^e années par des maîtres spécialisés au lieu du maître unique. En huitième et neuvième, un nouveau programme est à l'essai; s'il s'avère bon, il sera prescrit en 1970 dans tout le pays.

L'expérience consistant à grouper les élèves dans différentes branches d'après leurs aptitudes a été concluante; en neuvième année, les élèves ont trois leçons d'enseignement commun en langue maternelle et en mathématiques; à côté de cela, deux leçons pour les doués et deux leçons pour les élèves plus faibles. Par contre, on a fait une mauvaise expérience en plaçant les meilleurs élèves d'une année dans une classe, les faibles dans une autre. A ces derniers manquait le stimulant de la compétition, et leur discipline laissait à désirer.

Comme des expériences exigent des conditions favorables, l'école de Gbely compte 29 maîtres et 640 élèves; les cabinets scientifiques sont équipés des appareils les plus modernes, provenant de Tchécoslovaquie, des deux Allemagnes, de Suède.

Ecoles secondaires

60 % des élèves qui quittent l'école de neuf ans cherchent un emploi, 40 % continuent leurs études dans une école secondaire. De la même façon que pour l'enseignement supérieur, le nombre des élèves du secondaire est planifié avec soin suivant les besoins de l'économie nationale, de la recherche scientifique et de la culture. L'école secondaire propose un enseignement général, ou elle est orientée vers une profession. Comme le premier type nous intéresse en tant que professeurs de l'enseignement secondaire et que nous avons visité deux de ces écoles, nous en parlerons plus en détail.

a) Ecole secondaire d'enseignement général

En 1964, le Comité Central du Parti Communiste Tchécoslovaque a déclaré: «L'école secondaire d'enseignement général doit essentiellement préparer les élèves aux études supérieures.»

Un examen d'admission est obligatoire en tchèque et en mathématiques. Pour être admis, le candidat doit avoir des notes 1 ou 2 (maximum des notes: 1, minimum: 5). En 1965-66, 34.169 élèves furent admis dans la première année des écoles secondaires d'enseignement général, ce qui représente 14,90 % de ceux qui ont terminé l'école élémentaire. A l'école Velvarska, que nous avons visitée, il y avait 250 candidats, 171 furent admis.

Les élèves ont le choix entre deux sections, lettres et sciences. En 1965, 61 % se décidèrent pour les sciences, 39 % pour les lettres; ce chiffre correspond à peu près aux besoins futurs du pays.

Plan d'études

Groupes de matières enseignées	Sciences	Lettres
Sciences sociales	37,1 %	50 %
Sciences naturelles	47,3 %	34,4 %
Education physique	8,4 %	8,4 %
Matière à option	3,6 %	3,6 %
Eléments de la production	3,6 %	3,6 %

Aux branches enseignées à l'école élémentaire s'ajoutent une troisième langue moderne (français, allemand, anglais, espagnol), le latin comme une des matières à option, les éléments de la philosophie, les éléments de la production (connaissances fondamentales de la technologie et de la technique modernes, mécanismes des machines, leur fonction et leur construction). A la fin de la troisième année, il y a un baccalauréat comprenant quatre branches: tchèque, mathématiques, langue étrangère, matière à option. Les épreuves sont écrites et orales.

b) Ecole technique

Nous avons visité une école technique, spécialité mécanique. Les élèves viennent en partie de l'école élémentaire, en partie ce sont des jeunes gens qui ont terminé leur apprentissage. Sur 680 élèves, il y a 112 filles (en 1956, seulement 20). Pendant quatre années, on étudie surtout des matières techniques et, au terme des quatre années, se situe un examen qui donne le droit de fréquenter les universités et les instituts. Quelque 40 % des bacheliers profitent de cette possibilité; l'école aide les autres à trouver un emploi approprié. — A côté des cours du jour, l'école offre des cours du soir aux travailleurs, l'âge moyen se situe autour de 30 ans. Les succès aux examens sont moins nombreux que pour les élèves du jour.

Formation des maîtres de l'enseignement secondaire

Les facultés pédagogiques, durée des études trois ans, forment les instituteurs; les facultés universitaires, durée des études cinq ans, forment les professeurs de l'enseignement secondaire. Depuis 1950, les universités imposent un examen d'admission. La plupart des futurs professeurs se spécialisent dans deux branches; ils font également un stage pratique au cours duquel ils assistent à un certain nombre de leçons avant de faire eux-mêmes leurs premiers essais, en présence d'un pédagogue expérimenté. Leurs fautes leur sont signalées et après une préparation sérieuse ils se présentent à l'examen final.

Conditions de travail des professeurs de l'enseignement secondaire

La tâche réglementaire est de 21 leçons, chaque leçon supplémentaire est payée 25 couronnes.

Les vacances d'été durent du 30 juin au 1er septembre; à Noël, il y a une semaine de congé, également à la fin du premier semestre.

A la date du premier septembre 1966, les salaires des éducateurs furent augmentés. Le débutant gagne maintenant 1400 couronnes; le maximum, atteint après 25 années de service, est de 2300 couronnes.

Au traitement il faut ajouter les allocations familiales. (Parmi les 5.280 professeurs de l'enseignement secondaire, il y a 46,40 % de femmes).

Institut de recherche pédagogique

La délégation fut reçue par le docteur Vodicka, chef du département biologie, géologie et chimie. Il nous introduisit aux activités de l'Institut qui fut fondé en 1945 et a une double tâche:

1. analyser le contenu et les méthodes de l'enseignement et aider le ministère à résoudre différents problèmes, par exemple à définir les programmes et à choisir les manuels;
2. collaborer avec les universités, les académies et les spécialistes dans des questions de pédagogie générale.

Après un aperçu historique, qui a fourni des données pour nos remarques concernant le système d'enseignement tchécoslovaque, Dr. Vodicka parla en détail de l'enseignement secondaire. Lorsque, il y a plusieurs années, on constata que la formation donnée par l'école secondaire d'enseignement général ne correspondait pas aux exigences des universités, on réduisit le nombre des leçons consacrées au travail pratique dans les ateliers et les usines. Mais cette mesure ne semble pas avoir été assez incisive. Bon nombre d'experts sont d'avis que l'enseignement secondaire préparant à l'université doit avoir une durée de quatre ans. Cette opinion est confirmée par la différenciation introduite pendant l'année scolaire 1965-66 dans la neuvième classe de presque cinq cents écoles élémentaires. Là où il y a plusieurs neuvièmes classes, les élèves sont groupés en classe selon leurs aptitudes; là où il n'y en a qu'une seule, ils sont répartis en groupes spécialisés. Dans la classe ou dans le groupe des doués, on approfondit les connaissances théoriques dans les langues et les sciences; dans les autres classes ou groupes, on attache plus d'importance aux habitudes pratiques. — L'introduction de la semaine de cinq jours à partir du deuxième semestre 1967, sans réduction des heures de classe, pose un autre problème, car en même temps on aimerait promouvoir le travail individuel et organiser les loisirs.

Pour ce qui est des programmes, l'Institut est en train de rassembler des données concernant l'enseignement de la chimie. Le cours de chimie, qui dispose de cinq leçons à l'école élémentaire, deux en

huitième année et trois en neuvième, doit à l'avenir débiter déjà en septième année, avec un nouveau programme. Deux écoles expérimentales l'essaient à l'heure actuelle et feront un rapport sur leurs expériences.

A l'intention des maîtres, l'Institut organise des conférences et des séminaires généraux et spéciaux.

Le travail ne manque donc pas à l'Institut de recherche pédagogique, les éducateurs y trouvent des conseils éclairés et une aide efficace.

Conclusion

L'école secondaire d'enseignement général est un intermédiaire intéressant entre l'école unique soviétique de dix ans et le système occidental avec ses études secondaires plus longues. La neuvième année de l'école élémentaire sera-t-elle maintenue pour tous les élèves, ou bien les futurs élèves de l'enseignement secondaire entreront-ils à l'école secondaire après huit ans d'enseignement élémentaire? L'évolution mérite d'être suivie.

Pierre GOEDERT

Alte und neue Lehrmethoden im Deutschunterricht

Erste Internationale Deutschlehrertagung, veranstaltet von der « Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes ».

Etwas weniger als dreihundert Teilnehmer hatte man am 11. August 1967 in München erwartet ; mehr als achthundert Deutschlehrer aus vierundvierzig Ländern fanden sich schliesslich ein. Trotz dieser unerwartet hohen Zahl nahm die Tagung einen reibungslosen Verlauf dank ihrer meisterhaften Leitung durch das Goethe-Institut, dessen Direktor, Dr Werner Ross, den Eröffnungsvortrag hielt.

Dieser Kongress, so begann der Redner, beeindruckte ihn in zweifacher Hinsicht. Erstens, weil soviele Lehrer es nicht gescheut hätten, eine Woche ihrer Ferien zu opfern, um sich in ihrem Beruf weiterzubilden. Was die andern Kongresse angeht (es waren deren 1967 in München 480), so fallen sie zu einem grossen Teil auf die Zeit des Faschings oder des Oktoberfestes ; und die Teilnehmer erscheinen nicht während ihres Urlaubs sondern während ihrer Dienstzeit.

Zweitens sei diese eine der seltenen Tagungen, die auf eindrucksvolle Weise vorführe, was es heisst, eine gemeinsame Sprache zu sprechen und nicht auf Dolmetscher angewiesen zu sein.

Auf das Programm der Tagung eingehend, rief Dr. Ross den Teilnehmern zu : « Schärfen Sie Ihr Ohr für die falschen Texte, für den Schwulst, der immer noch wuchert, für das intellektuell tuende Geschwätz, das heute als Mode im Umlauf ist. » Diese Tagung, so fuhr er fort, sei keine Weltanschauungsangelegenheit, sondern eine praktische Veranstaltung mit Diskussionen über Lehrmethoden und Lehrmaterial.

Das Thema des Referates lautete : Ist Deutsch noch eine Weltsprache ? So fragt man auch, meinte Dr. Ross : « Ist noch etwas in der Flasche », und muss unwillkürlich weiterdenken : « oder ist sie schon leer ? » « Bin ich noch jung, oder tun mir schon die Knochen weh ? »

Um seine etwas resignierte Formulierung zu begründen, zitiert der Redner einen Text, den einmal bei IG Farben ein Computer ausspuckte : « Read Kartenstapel at end, go to Abschluss, add Posten to Summe, go to Schleife, move Summe zu Ergebnis. »

Diese « Sprache » zeige deutlich die Entwicklung, die das Englische zur « Second Language » gemacht habe, die man stets im Gepäck mit sich führt und gebraucht, wenn das eigene Idiom nicht mehr weiterhilft. Wenn aber schon das Englische eines Tages die Weltsprache sein wird, lohnt es sich da noch, Geld in Mehrsprachigkeit, Sprachschulung und Übersetzung zu investieren ? Doch sonderbarerweise ist gerade heute die Tendenz zur Be-

tonung der Eigenständigkeit, der Gültigkeit und Würde der Nationalsprachen offenkundig.

Wenn dem so ist, drängt sich für uns die Frage auf : Wo steht heute das Deutsche im Vergleich zu den andern Weltsprachen ? Da kommt dem Redner eine kürzliche Unterhaltung in den Sinn, bei der ein prominenter Deutscher bemerkte : « Wir sind wieder wer », und mancher sich unwillkürlich fragte : « Wer sind wir denn ? »

« Eine Wirtschaftsmacht, gewiss, Volkswagen- und Mercedesproduzenten, auch ein Wissenschaftsland, vielleicht. Ein Zehntel unserer Studenten, dreissigtausend, kommt aus dem Ausland..., die bei uns Medizin, Chemie, Ingenieurwissenschaften studieren. Wir geben umfangreiche Hilfe für Entwicklungsländer... Aber etwas fehlt. Was fehlt eigentlich ? »

Dr. Ross versucht, eine Antwort auf diese Frage zu geben, indem er an ein Gespräch erinnert, das er mit dem Direktor der Nationalbank von Persien führte. Dieser Mann war ein Schüler Mohammed Iqbals gewesen, der den Staat Pakistan begründet hat. Aus Deutschland brachte Iqbal die religionsphilosophischen Erkenntnisse mit, die seine Reformgedanken für den indischen Islam beflügelten.

« Vielleicht bin ich ein unverbesserlicher Romantiker », fuhr der Redner fort, « oder ein längst überfälliger Humanist, das mag sein — aber wenn ich an die deutsche Sprache denke, kann ich nicht umhin, mir solche Episoden vor das geistige Auge zu stellen : Iqbal in Heidelberg, oder Pirandello bei der philosophischen Pflichtvorlesung in Bonn, oder Lenin in Schweizer Bibliotheken deutsche Sozialisten studierend, oder Sartre in Heidegger vertieft.

Ich kann mitten in unserm auf Spezialistentum eingefuchsten Zeitalter nicht vergessen, dass Deutschland hundertfünfzig Jahre lang, von 1780 bis 1930, nicht nur solide Ware made in Germany verkaufte, sondern auch einer der Ideenlieferanten Europas war... Hitler hat die Denker aus ihrem Vaterland vertrieben, und es war erschütternd festzustellen, was für ein Friedhofschweigen in den ersten Jahren nach dem Krieg über Deutschland lag. »

Dieser historische Rückblick sollte deutlich machen, dass eine Sprache nur durch den in ihr sich äussernden Geist lebt. Der Staat mag manches Förderliche für ihre Verbreitung tun. Doch ob Deutsch noch eine Weltsprache ist, ob es eine Weltsprache bleibt, wird nicht von den vielen Hunderttausend Menschen entschieden, die es lernen, um in Touristik und Technik, in Wirtschaft und Wissenschaft davon zu profitieren, sondern von den lebendigen Geistern, die es hier und heute, im Deutschland von 1967, frisch halten, erneuern, mit Aussagekraft erfüllen und es damit für die andern lebenswert und lebenswichtig machen.

« Vieles von dem alten Deutschland, das immer noch vielen teuer ist, wird verschwinden : Lohengrin und Lorelei, Hofbräuhaus und Schwarzwaldmühle, Storms Immensee und Rilkes Cornett. Nicht untergehen darf die grosse deutsche geistige Tradition, das was sich an die Namen Lessing und Lichtenberg, Goethe und Schiller... Plank und Heisenberg, Heidegger und Husserl knüpft.

Ob die Kette abreisst, ob sie sich fortsetzt, davon hängt es schliesslich ab, ob das Deutsche eine Weltsprache bleibt. Alles ist wichtig : was die Sprache sagt, wie sie es sagt — entscheidend bleibt, ob sie etwas zu sagen hat. » Wenn der Festredner sich noch einige gedanklichen Höhenflüge erlaubte, so

blieben in den darauffolgenden Vorträgen und Arbeitssitzungen die Weltanschauung, jedes pathetische Wort über ewige Werte und die manchen Germanistentag zierenden, schwindelerregenden literarphilosophischen Reflexionen ausgespart. Es wurde versucht, die Forschungsergebnisse der modernen Sprachwissenschaft für den Sprachunterricht brauchbar zu machen. Die Arbeit in den mit technischen Apparaten ausgerüsteten Räumen hätte den alten Typ des pathetischen Deutschlehrers wohl tödlich erschrocken. In München hatte man den Eindruck : der alte Lehrer ist tot, es lebe der neue ; aber nicht in der Form des « Sprachingenieurs », sondern des Mannes, der die heute üblichen und verfügbaren technischen Mittel sinnvoll in seinen Unterricht einbaut.

Bevor wir aber näher auf die seit vielen Jahren vom Goethe-Institut erprobten technischen Hilfsmittel und die mit ihnen gesammelten Erfahrungen eingehen, möchten wir noch das Wichtigste aus einem Vortrag hervorheben, der sich durch die Kühnheit einiger Ideen auszeichnete. Er wurde gehalten von keinem geringeren als Prof. Dr. Hugo Moser aus Bonn und hiess : Sprachnorm und Sprachwandel ; ihr Spannungsfeld im heutigen Deutsch.

Wie jede lebendige Sprache, so stellte Professor Moser fest, ist auch die deutsche in einem stetigen Wandel begriffen. Aus dieser Tatsache erwachsen für den Lehrer, der den Schülern feste Regeln geben will, die verschiedensten Schwierigkeiten. Er muss sich bei jeder neuen Form fragen, ob er sie in sein Lehrprogramm aufnehmen darf oder nicht. Muss er sich z.B. an die alte Nominativform « der Friede » halten, oder darf er auch die neuere « der Frieden » dulden, ja sogar lehren ?

Der Redner versucht, eine allgemeine Antwort auf diese Frage zu geben, indem er für die Bildung eines neuen Wortes oder einer neuen Redewendung drei Phasen unterscheidet.

1. Der individuelle Gebrauch der neuen Sprachform ; er bedeutet einen Normbruch ;

2. Die neue Form wird von einem grösseren Kreis von Menschen angenommen, wird somit zum Sprachbrauch ;

3. Sie wird von zuständiger Seite für gültig erklärt ; sie wird Sprachnorm.

Diese soll der Lehrer gebrauchen ; den Sprachbrauch aber darf er den Schülern nicht als Fehler anrechnen.

Ob eine Form noch Sprachbrauch ist oder schon zur Sprachnorm gehört, das zu entscheiden ist aber nicht immer leicht. Heisst es z.B. richtiger « die Dichtung des Barock » oder « des Barocks » ? Sagt man besser « Er schreibt, er komme » oder « er käme, dass er käme, dass er kommen würde » oder ganz einfach « Er schreibt, er kommt » ?

Um auf diese Frage eine etwas zufriedenstellende Antwort zu geben, bedienen wir uns zweier Masstäbe: die Sprachhäufigkeit und das Sprachempfinden. Die von oben (von offizieller Seite) statuierten Normen, wie z.B. die Rechtschreibung, liegen einigermaßen fest. Schwieriger ist die Bewertung der von unten (aus dem Volk) entstehenden Sprachänderungen. Durch sie werden Wortschatz und Satzbau unsicher.

Sie entstehen aber nicht willkürlich, sondern entsprechen einigen Grundtendenzen des Volkes. Die wichtigsten davon sind :

1. Die Neigung zur Abstraktion. Sie tritt besonders in den gebildeten Milieus auf. Sie bedeutet insofern eine Gefahr, als die Bildung von abstrakten Wörtern

Im Deutschen leicht ist und deshalb gerne überhand nimmt. Die gebräuchlichsten Formen sind der substantivierte Infinitiv (das Singen) und die Dingenwörter auf -heit, -keit und -ung (die Differenziertheit, die Vorläufigkeit, die Instandsetzung).

Zu diesem Punkt muss allerdings gesagt werden, dass es auch die gegenläufige Richtung gibt, wo bildhafte Ausdrücke geformt werden. Diese sind meist der Technik oder dem Sport entnommen. Man sagt : Er hat eine Antenne für diese Dinge ; er hat einen Rückzieher gemacht ; drück drauf.

2. Die Neigung zur Sinnentleerung in den Modewörtern. Das Wort « Problem » z.B. wird aus Denkfaulheit in den verschiedensten Bedeutungen gebraucht. In diese Kategorie gehören auch die allzu leichtsinnig verwendeten Superlative und die ihnen ähnlichen, nichtssagenden Ausdrücke, wie « enorm, phantastisch » und viele andere.

Aber auch hier geht die Neigung manchmal in der andern Richtung : Wörter werden inhaltlich bereichert. Als Beispiel zitieren wir das Wort « Arbeit », das man heute in vertieftem Sinn als Berufung gebraucht.

3. Die Tendenz zur Verdeutlichung. Sie bereichert die Sprache. Wörter wie « das Erleben, das Empfinden, das Erproben », die heutzutage häufiger auftreten, haben etwas von der Dynamik des Verbums ; sie wirken anschaulicher und kräftiger als « das Erlebnis, die Empfindung, die Erprobung ».

4. Die Tendenz zur Systematisierung, die dem Bedürfnis entspringt, auch in der Sprache Logik und Ordnung zu finden. So ist der Gebrauch der Substantive ohne Genitiv-s und Dativ-e schon längere Zeit Sprachnorm. Man sagt heute geläufiger « die Werke des alten Goethe » als « des alten Goethes ». Er selbst schrieb noch « Die Leiden des jungen Werthers ». Auch sagt man lieber « dem Wort, dem Kind » als « dem Worte, dem Kinde ».

Wir müssen uns damit abfinden, dass man im modernen Deutsch mehrere gültige Sprachnormen nebeneinander hat. Es kann z.B. heißen « die Bücher Dr. Schulzes, des Dr. Schulze, von Dr. Schulze » und sogar « des Dr. Schulzes ».

Ein anderes treffendes Beispiel liefert uns der Konjunktiv 2. Er steht heute ebenbürtig neben dem Konjunktiv I. « Er schreibt, er käme » ist so richtig wie « Er schreibt, er komme ». Daneben breitet sich die Form mit « würde » immer mehr aus. Ein Schüler begeht keinen Fehler, wenn er schreibt « Er sagt, dass er morgen kommen würde ».

Die Form mit « würde » ist unserm Sprachempfinden nach manchmal sogar vorzuziehen. Streng nach der Regel verlangte man vom Schüler, dass er schrieb « Wenn er käme, teilte ich ihm mit ». Diese Form ist undeutlich, und wir empfinden sie daher als unpraktisch. Wir schreiben lieber « Wenn er käme, würde ich ihm mitteilen ».

Und nicht nur die schwachen Verben, auch die starken können heute mit « würde » gebraucht werden. Man sagt geläufig « Wenn ich ihn träfe, würde ich ihm mein Buch geben » anstatt « gäbe ich ihm ». Ja, sogar nach « wenn » können wir mit « würde » umschreiben (« Wenn ich ihn treffen würde,... »).

Die Tendenz zur Systematisierung und damit zur Sprachökonomie zeigt sich auch in der Rechtschreibung. « Telephon, Friseur » werden zu « Telefon, Frisör ».

Das Weglassen des stummen « e » ist ein weiteres Beispiel für diese Tendenz. Wir bemerkten schon, dass man lieber « dem Kind » als « dem Kinde »

sagt. Man gebraucht auf den Bühnen geläufig die Form « das Lebn, der Kellr ».

Wir könnten noch viele Beispiele anführen, die zeigen, wie die Sprache auf Vereinheitlichung und Vereinfachung abzielt. Erwähnen wir noch ein wichtiges : das Ersetzen von Nebensätzen durch Hauptsätze (Er sagte, er kommt).

Vor der Vielzahl dieser gleichwertigen Formen steht der Lehrer manchmal ratlos da. Er muss versuchen, den Überblick zu behalten, indem er sich ständig informiert. Und er darf beim Bewerten von Aufgaben nicht zu streng sein.

In den folgenden Tagen ging mehr von den modernen Methoden des Sprachunterrichts die Rede. Wir wollen hier nur das Wichtigste zusammengefasst wiedergeben, ohne einzeln auf alle Vorträge einzugehen. Des besseren Verständnisses wegen möchten wir vorher einiges über die neuen Lehrmittel sagen, die man uns an den jeweiligen Nachmittagen vorführte.

Bemerkenswert war der Fernsehfilm « Guten Tag ». Dieser Sprachlehrfilm in 26 Folgen, der erste seiner Art in Deutschland, wurde nach zweijähriger Entwicklungs- und Herstellungsarbeit im Frühjahr 1966 vom Bayrischen Rundfunk im Auftrag des Auswärtigen Amtes fertiggestellt. Wie in dem Jahrbuch 1966 des Münchener Goethe-Institutes dargelegt wird, soll dieser Film den Bedürfnissen von Wissenschaftlern, Studenten, Deutschlehrern, Übersetzern, Korrespondenten, Dolmetschern, Industriepraktikanten, Reisenden und Touristen entgegenkommen. Solchen verschiedenartigen Bedürfnissen musste ein beweglich variiertes Unterrichtsangebot entsprechen.

Der Film ist als Medium geplant, durch das andere Ziele erreicht, ein anderes Publikum angesprochen, ganz andere Mittel eingesetzt werden als im klassischen Gruppenunterricht. Der Film soll gesprochenes Deutsch in lebens-echter Funktion und systematischer Progression vorstellen. Man hört deutsch, sieht Menschen in Deutschland deutsch reden, sich zurechtfinden, spricht und versteht — mit ihnen — deutsch.

Der Film wendet sich an vier Gruppen. Uns interessiert vor allem diejenige der Personen, die gleichzeitig im Klassenunterricht deutsch lernen. Für sie bedeutet der Dialog-Film, so heisst es im Jahrbuch des Goethe-Institutes, eine wertvolle, ja notwendige Ergänzung zum Klassenunterricht, in dem das Erklären und Üben, Grammatikarbeit und ein meist nicht muttersprachlicher Lehrervortrag den breitesten Raum einnimmt. Im Film dagegen soll am meisten für das Einhören in die Sprache, für das Verstehen gesprochener Sprache geleistet werden.

Pensum, Progression, äusserer Aufbau dieses Films sind so organisiert, dass er sich auch in einen Klassenunterricht, in einen Kurs mit eigenem Lehrplan und Lehrer integrieren lässt. Das Fehlen eines « Lehrers » im Film ermöglicht es, dass ein Lehrer in der Klasse den Film als Instrument, als sein eignes « Lehrmittel » handhaben kann. Erst dadurch aber entsteht wirklicher Unterricht.

Bevor die Filmfolge jedoch als unterrichtsbegleitendes Hilfsmittel angeboten werden kann, muss ihr didaktischer Ort im Unterrichtsplan genau untersucht und fixiert werden. Vorbereitung, Auswertung, Art der Darbietung, die Arbeit des Lehrers, die Reaktion des Schülers, technische Einzelheiten u.a.m. müssen praktisch durchgeprobt werden, so dass als Resultat eine Anweisung für den

Unterrichtsgebrauch erstellt werden kann. Mit dieser Aufgabe wurde zunächst das Goethe-Institut in Arolsen betraut. Die ersten Erfahrungen und Ergebnisse lassen eine fruchtbare Integration des Films in die intensive Unterrichtsarbeit erwarten.

Der Sprachfilm — wie alle modernen Lehrmittel — steht also erst an seinem Anfang, muss noch eingehend erprobt und wahrscheinlich auch umgeändert werden, fordert vom Lehrer eine besondere Schulung, viel Übung, und das heisst viel Zeit. Ausserdem kostet er Geld.

Bei uns schon bekannter als der Sprachfilm ist das Sprachlabor. In ihm ist das wichtigste Lehrmittel (Lehrmaschine) das Tonbandgerät. Während der Film primär audio-visuellen Unterricht darstellt, haben wir es im Sprachlabor mit der audio-lingualen Lehrmethode zu tun. Vom klassischen Unterricht unterscheidet sich die neue Methode dadurch, dass sie vom Hören und Verstehen ausgeht und nicht vom Lesen, Übersetzen, Schreiben. Das bedeutet aber nicht, dass der Schüler die Fremdsprache lernen soll wie das Kind die Muttersprache. Die Ausgangsbasis und die Umstände sind für die beiden Lernenden nicht dieselben. Die Aufnahmefähigkeit des Kindes ist frischer; seine Sprechorgane sind noch nicht für eine bestimmte Sprache geformt; ausserdem hat das Kind mehr Zeit — es lernt Tag für Tag von morgens bis abends während Jahren —, und es vergleicht nicht mit einer andern Sprache, wogegen der Schüler immer instinktiv in seine Muttersprache übersetzt.

Die audio-linguale Methode fundiert auf dem Grundsatz, dass der Schüler die Fremdsprache zunächst ohne Zuhilfenahme geschriebener oder gedruckter Symbole lernen muss. Diese Methode unterscheidet sich von der sogenannten direkten Methode dadurch, dass sie vorwiegend mit dem Tonband arbeitet und dadurch besondere Programme benötigt. Darum spricht man hier von programmierter Arbeit. Man ist im Begriff zu experimentieren, wie man direkte und programmierte Methode einander annähern kann (eventuell durch Anpassen der Handbücher der direkten Methode). In diesem Zusammenhang muss aber betont werden, dass die direkte Methode sich bereits auf breiter Basis bewährt hat, während man über den Wert des Sprachlehrens und -lernens mit dem Tonband noch nichts Entgültiges sagen kann, weil die Erfahrung in der nötigen Weite dafür noch nicht gemacht worden ist.

Welches sind nun die praktischen Möglichkeiten der Arbeit mit dem Tonband?

Sie basiert, wie schon gesagt, auf programmiertem Lernen. Zwar kann programmierter Unterricht auf praktisch alle Lehrmittel aufgebaut werden, auf Lehrtafeln und Lehrbücher, auf Diapositivserien und Lehrfilme; nur eignet sich das Tonbandgerät, wie die Erfahrung gezeigt hat, für den programmierten Unterricht am besten.

Wie ein Sprachlabor funktioniert, möchten wir hier nicht auseinanderlegen, da die meisten Luxemburger Sprachlehrer sich bereits darüber informiert haben und es zu diesem Zweck schon genügend einschlägige Literatur gibt. Ich möchte nur noch hervorheben, dass der Schüler im Sprachlabor nicht nur sprechen lernen soll. So wichtig phonetisch richtiges Sprechen ist, und so sehr es im konventionellen Unterricht unterschätzt worden ist, so wenig bedeutet es, schon in der fremden Sprache sprechen und verstehen zu können.

Nach Phonetik und Intonation muss der dritte Übungsbereich für das Sprachlabor der Text des jeweiligen sprachlichen Kapitels sein, und der vierte die

Grammatik. Ja, auch bei der Tonbandarbeit ist das Wichtigste schliesslich das Üben der Struktur einer Fremdsprache. Denn von hier führt ein gangbarer Weg zur Mittel- und Oberstufe.

Das Sprachlabor ist in seinem jetzigen Stadium besonders für Anfänger geeignet. Insofern dürfte es in unsern Schulen eigentlich nur die Englischlehrer interessieren. In deutsch und französisch müssten die Schüler schon korrekt sprechen können, wenn sie zu uns kommen. Ausserdem müssten diejenigen, die unsere Mittelschulen und Lyzeen besuchen wollen, die Struktur der gelernten Sprachen schon in ihren Grundzügen kennen, was bis jetzt meist nicht der Fall war. In der Primärschule können keine Methoden und Programme entwickelt werden, die unabhängig arbeiten, ohne auf die Programme der höheren Schulen Rücksicht zu nehmen. Wie unsere Lyzeen die Schüler auf die Universitätsstudien vorbereiten sollen, so müssen auch die Kinder in den Primärschulen befähigt werden, in den Lyzeen zu folgen, sonst sind die vielen oft tragischen oder unerklärlichen Misserfolge auf unsern untersten Klassen nicht zu vermeiden. Die Programme und Methoden der höheren Schulen bestimmen letzten Endes diejenigen der Primärschulen und nicht umgekehrt.

Bis es soweit ist, dass das Sprachlabor auch für unsere Mittelschulen und Lyzeen, was den Deutsch- und Französischunterricht anbelangt, seine Wichtigkeit bekommt, müssen besondere Programme ausgearbeitet werden, die viele Jahre erfordern, müssen Apparate angeschafft werden, die viel Geld kosten, müssen Lehrer herangebildet werden, die nicht nur Begabung haben, Initiative und Idealismus zeigen, sondern denen auch viel Zeit zur Verfügung gestellt werden muss. Denn Programmieren, so hat man nach langen Jahren Experimentierens in den verschiedenen Goetheinstituten festgestellt, braucht viel mehr Zeit als die Vorbereitung eines konventionellen Sprachunterrichts.

Die Entscheidung, ob wir nach und nach die neuen Methoden, soweit sie sich als brauchbar erweisen werden, einführen oder nicht, liegt also letzten Endes beim Staat.

Nun ist neuerdings ein Lehrmittel entworfen worden, das dem Sprachlabor gegenüber Vorteile haben soll. Es erfreut sich einer besonderen Beliebtheit im Münchener Goethe-Institut. Es ist ein technisch vereinfachtes Sprachlabor und ist dadurch billiger, robuster und einfacher zu bedienen.

Im pädagogischen Bereich ist es der kombinierte Unterricht — das elektronische Klassenzimmer kennt keine Kabinen, sondern nur Einzeltische mit Kopfhöreranschluss —, der einen Wechsel vom konventionellen zum technischen Unterricht nach Bedarf ermöglicht. In dieser Form bietet der technische Unterricht auch schon für unsere höheren Schulen eine Reihe von Möglichkeiten, die es sich lohnte, einmal gründlicher zu studieren.

Ein eingebauter — mit Dia-Pilotsteuerung versehener — Bildprojektor gestattet die Erweiterung des Unterrichts mit visuellen Hilfsmitteln.

Schlussfolgernd möchten wir folgendes feststellen : auch wenn wir hierzu-lande nicht sofort Sprachlabors und elektronische Klassenzimmer aufbauen, so müssen wir Sprachlehrer doch energisch vom Staat verlangen, uns wenigstens die technische Ausrüstung zur Verfügung zu stellen, die sich schon als nützlich erwiesen hat. Jeder Physiklehrer würde sich weigern, in einem Klassenzimmer zu unterrichten, das nicht auf seine Lehrbedürfnisse hin ausgestattet ist. Die Sprachlehrer waren bis jetzt einfach zu bescheiden in

ihren Forderungen an die Unterrichtsverwaltungen. Dadurch haben sie letzten Endes den Interessen der Schüler geschadet.

Nachdem wir nun einigermaßen über die technischen Hilfsmittel des Sprachunterrichts informiert sind, wollen wir versuchen, die neuen Lehrmethoden mit den alten zu vergleichen und sie zu bewerten. Zu diesem Zweck lehnen wir uns eng an das in vielen Hinsichten bemerkenswerte Referat von Dr. Dora Schulz, der Leiterin der Sprechabteilung im Münchener Goethe-Institut, an. Sie sprach « zur Methodik und den Zielsetzungen des fremdsprachlichen Unterrichts ».

Um zu sehen, wo wir heute mit unsern Unterrichtsmethoden stehen, müssen wir kurz die Entwicklung aufzeigen, die vom 19. Jahrhundert zu uns herüberführt.

Schon lange verfolgt man im Sprachunterricht zwei Ziele : Verständnis der Menschen verschiedener Länder, einerseits, Schulung des Geistes und Erfassen der fremden Kultur, andererseits.

Man hat auch bereits früh erkannt, dass mehr Wert auf das Sprechen der fremden Sprache gelegt werden müsse. Korrekte Aussprache aber sei nur zu erreichen durch Kontakt mit Menschen, welche die zu erlernende Sprache als Muttersprache führten. Diese Ansicht führte zu den ersten Ansätzen des Schüleraustauschs.

Schliesslich zeigte sich schon im 19. Jahrhundert die Tendenz, die Fremdsprachen wie die Muttersprache lernen zu lassen. Übersetzungen sollte es erst auf der Oberstufe geben. Doch man merkte bald, dass eine nicht systematische, nicht auf geschriebene Texte und Regeln aufgebaute Methode zu Lückenhaftigkeit und Unsicherheit führte.

Es kam zu Kompromissen. Man versuchte, die Grammatik an Hand von Texten vom Schüler erarbeiten zu lassen. Der Dialog sollte nicht mehr an erster Stelle stehen ; doch sollte er bedeutend mehr gepflegt werden als früher.

Die neue Tendenz führte schnell zum Gebrauch von akustischen Hilfsmitteln (Schallplatten).

Frau Dora Schulz stellt dann die Frage, warum man lange Zeit der gesprochenen Sprache so wenig Raum gelassen hatte, und antwortet : « Weil die Lehrer überfordert waren. » Die neuen Unterrichtsmethoden verlangten vom Lehrer eine grundlegende Umstellung. Und dabei war es nicht bewiesen, dass diese Methoden besser seien als die bislang praktizierten. Ja, die Rednerin meint, es sei bis heute noch nicht bewiesen. Und selbst wenn der Lehrer eine neue brauchbare Methode beherrscht hätte, wie hätte er sie ins Praktische umsetzen können ? Wie sollte man in Klassen von 25 und mehr Schülern vom Sprechen ausgehen ? Jeder Schüler hätte zum eigenen Sprechen pro Stunde keine zwei Minuten zur Verfügung.

Diese Schwierigkeiten führten schliesslich zum Sprachlabor. Da ist jeder Schüler vor den andern abgeschirmt. Er kann auf Tonband Texte abhören, die so gesprochen sind, wie ein ausländischer Lehrer es meist nicht kann ; der Schüler hat stets die Möglichkeit, auf Tonband zu sprechen, sein Gesprochenes wieder ablaufen zu lassen und es (eventuell zusammen mit dem Lehrer) zu kontrollieren.

Unsere Zeit verlangt, dass wir die zwei Ziele, die der Sprachunterricht verfolgt, noch klarer voneinander trennen als zu Beginn des Jahrhunderts. Hier die Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift ; Lektüre von Prosastücken

und Gedichten ; Verstehen der fremden Kultur, Wirtschaft, Politik. Dort vorwiegend praktische Einstellung des Lernens bei Technikern, Ärzten, Dolmetschern und all den andern, die sich der Fremdsprache nur zu einem begrenzten Zweck bedienen. Heute müssen z.B. viele Hochschulstudenten drei bis vier Sprachen verstehen. Sie können gewöhnlich nur zur passiven Beherrschung der meisten dieser Sprachen gelangen.

Doch in beiden Fällen will man nach dem Grundsatz verfahren : Hören und Sprechen zuerst, dann Lesen und Schreiben.

Soll man mit oder ohne Buch lernen ? — Erwachsene verlangen immer den Text. Doch auch Kinder lernen schneller, wenn sie Geschriebenes vor Augen haben. Man hat z.B. festgestellt, dass Schüler, denen man 6 Sätze mit 32 Wörtern an die Tafel schrieb, diese in 16,5 Minuten kannten, während Schüler ohne Text dazu 42 Minuten brauchten. Bei jedweder Methode gilt also der Grundsatz : Lesen und Schreiben erspart Zeit.

Was lehrt man ? — Zuerst sollte man den Schülern die gebräuchlichsten Redewendungen der Umgangssprache beibringen ; sie sind gewöhnlich die einfachsten (Gib mir das Dingsda). Es muss aber echte Umgangssprache sein ; und die beherrscht der ausländische Lehrer oft selbst nicht. Was als solche gelehrt wird, ist nicht selten blosser Lehrbuchsprache (Ich habe dir ein kühles Getränk gebracht. Zum Essen bedarf ich eines Löffels). Frau Schulz hat in einem modern tuenden Lehrbuch folgenden Satz gefunden : « Hallo, Fräulein Meier ! darf ich Sie ins Kino einladen ? » Die Rednerin meint, wenn man eine junge Dame so gut kennt, dass man sie mit « Hallo » anrufen kann, bedarf es nicht der etwas übertriebenen Höflichkeitsformel « darf ich Sie... einladen ».

Man muss also bei der Auswahl von Wörtern und Redewendungen der Alltagssprache vorsichtig sein. Oft sind sie zu nüanciert für den Anfänger.

Das zeigt uns z.B. das Wörtchen « denn ». Wenn ich frage : « Wie geht's denn ? » drücke ich eine gewisse Vertraulichkeit mit dem Angeredeten aus.

Aber « Was hat die Frau denn für einen Hut auf ? » frage ich leicht erstaunt oder belustigt.

Was das Lesen in einer grösseren Klasse anbelangt, so soll der Lehrer die Schüler auffordern, leise mitzusprechen, wenn er den Text zum erstenmal vorliest. Das fördert die Aufmerksamkeit für die Aussprache und den Inhalt des Textes. Lautes Lesen ist fast immer bedenklich. Wir lesen gewöhnlich leise. Und lautes Lesen in der Klasse hat besonders beim Schüler einen andern Tonfall als der seiner Alltagssprache. Darum sollte das Lesen einmal ganz neu überdacht werden. Lautes Lesen einer ganzen Klasse ermöglicht es zwar jedem Schüler, sich während einer längeren Zeit im Sprechen zu üben. Auch verliert er seine Hemmungen dank der Anonymität. Doch es klingt noch unnatürlicher als der Vortrag eines einzelnen Schülers.

Wie lehrt man Grammatik ? Und welche Wörter lehrt man zuerst ? — Ist die Struktur der Fremdsprache wie die der Muttersprache, braucht man nicht näher drauf einzugehen. Ist sie fast so, muss man sie an Beispielen üben. Wenn ein wesentlicher Unterschied besteht, muss man die fremde Struktur mit der der Muttersprache vergleichen, eine Regel aufstellen (systematisieren) und üben.

Was die zu erlernenden Wörter anbelangt, so haben wir schon vorgeschlagen, die leichtverständlichen Alltagswörter zuerst zu nehmen. Es muss aber auch

darauf hingewiesen werden, dass man Häufigkeitslisten aufgestellt hat. Die Wörter dieser Listen genügen allerdings nicht für einen Schüler, der die Sprache gründlich lernen will.

Schlussfolgernd wollen wir den Satz aufstellen : Wir sollen uns für die neuen Methoden interessieren, dürfen aber die « alten » nicht über Bord werfen. Es gibt noch keine umfassende neue Methode. Wir finden überall nur Ansätze.

Auf jeden Fall dürfen wir die Elektronik in den Klassensälen nicht überschätzen. Es ist ein Mythos, dass sie eine Revolution darstellt. Übrigens, solange die Klassen mehr als 15 Schüler zählen und die Säle nicht für die neuen Methoden eingerichtet sind, müssen wir uns an die alten halten.

Ausserdem kann nicht oft genug hervorgehoben werden : Welche Methode auch immer wir anwenden, Hauptziel einer jeden muss sein, dem Kind mit der fremden Sprache die Welt zu öffnen.

Nach all diesen langen Vorträgen und Diskussionen war es eine Erfrischung, Erich Kästner am Morgen des letzten Tages aus seinen Werken lesen zu hören.

Der weltbekannte Schriftsteller, dessen Talent von den liebevollsten Kinderbüchern bis zu den beissendsten Satiren reicht, erklärte, er lese mit gemischten Gefühlen vor einem Auditorium von Deutschlehrern, da er noch immer bei den meisten von ihnen keine Gnade fände. Nur die jungen würden ihn zum Teil akzeptieren. Auch bei den deutschen Behörden erfreue er sich keiner ausgesprochenen Beliebtheit. So sollte kürzlich eine Schule nach seinem Namen benannt werden. Um das zu verhindern, gab die Regierung des betreffenden deutschen Landes eine Bestimmung heraus, gemäss der kein öffentliches Gebäude den Namen einer noch lebenden Persönlichkeit tragen dürfe. Die Feindseligkeit der Obrigkeiten ihm gegenüber komme wohl daher, dass er ihnen zu wenig Respekt zolle. Er könne nun einmal Titel nicht anbeten. Und darum wolle er auch hier in der Münchener Kongresshalle nicht alle Exzellenzen, Eminenzen und Herren Regierungsräte einzeln anreden. Da er ja nur Männlein und Weiblein vor sich sehe, möchte er schlicht und einfach sagen : « Meine Damen und Herren ! »

Erich Kästner las zuerst seine « Ansprache zum Schulbeginn », in der er den Abc-Schützen eine dunkle Zukunft voraussagt. « Früchtchen seid ihr, und Spalierobst müsst ihr werden ! Aufgeweckt wart ihr bis heute, und einwecken wird man euch ab morgen !... Vom Baum des Lebens in die Konservenfabrik der Zivilisation. » Den Strebern ruft er zu : « Der Mensch soll lernen, nur die Ochsen büffeln », und « wer schuftet ist ein Schuft ! » Den Faulen aber rät er später mit einem seiner Epigramme :

« Denk an das fünfte Gebot :
Schlag deine Zeit nicht tot ! »

Die nächste Tagung dieser Art ist in zwei Jahren in Prag vorgesehen. Die Sowjetunion war in München nicht vertreten, obwohl 30 % aller russischen Schüler deutsch lernen.

Abschliessend möchten wir von Herrn Marcel Molitor, der auch an der Tagung teilnahm, einige Bemerkungen bringen, die einige von uns nur gestreiften Punkte etwas näher beleuchten.

Marcel SCHMIT

Über moderne Lehr- und Lernmethoden

Seit einigen Jahren wird in Fachkreisen ein pädagogisches Novum erörtert, das, von den USA herkommend, sich wie ein Lauffeuer auch in westeuropäischen Schulen zu verbreiten sucht : ich meine die Sprachlabors zur Erlernung besonders moderner Sprachen. Wenn auch schon seit langem hier und dort einzelne Tonbandgeräte dem Unterricht wertvolle Dienste leisteten, z.B. den Schülern Diktionsmängel oder bei Theaterproben Schüchternheit und wenig überzeugendes Rolle-Aufsagen nachwies, so hat ihr Zusammenkoppeln (von Tonbandgeräten) und ihre Steuerung vom Lehrertisch aus ihren Anwendungsbereich beträchtlich erweitert.

Ohne mich in technische Einzelheiten zu ergehen, die sowieso jedem Sprachlabor beigefügt sind, möchte ich nur kurz seine Gebrauchsmöglichkeiten und seine mancherorts allerdings bestrittene Wirksamkeit für die Schule unterstreichen.

Durch das Anhören eines musterhaften Sprachprogramms, das vom Lehrertisch aus auf alle Einzelbänder gesteuert und mit Hilfe von Kopfhörern empfangen wird, können die Schüler zu den verschiedensten Aufgaben herangezogen werden, besonders zu Nachsprech-, Übersetzungs-, Grammatik- und Gedächtnisübungen. Die im Normalunterricht vom Lehrer mündlich vorgenommenen Korrekturen — die schriftlichen Arbeiten zur Ermittlung einer fehlerhaften Rechtschreibung müssen beibehalten werden — können von den Schülern in weiteren Arbeitsgängen grösstenteils selbst angebracht werden : das Abhören ihrer Leistungen und der Vergleich mit dem Modelltext machen sie auf die verschiedensten Fehler aufmerksam, die dann selbständig von ihnen verbessert werden können. Der Lehrer überwacht diese Übungen, erteilt gemeinsame Ratschläge, schaltet sich bei einem einzelnen Schüler ein, wenn dieser ins Hintertreffen gerät, seinem Spieltrieb, seiner technischen Hantierlust zu grossem Raum gibt.

In welchem Umfang es sich lohnt, Sprachlabors in unseren Sekundarschulen einzusetzen, hängt von den verschiedensten Umständen, besonders von unserer besonderen Mittellage zwischen zwei grossen Sprachkulturen ab. Da das Englischstudium erst in der Sekundarschule beginnt, dürfte man für die Erlernung der Grammatik auf die Erfahrungen des Auslands, in diesem Falle Deutschland, zurückgreifen können und von dort etwa die geeignetsten Sprachkurse übernehmen.

Schwierigkeiten bereitet die Verwendung von Sprachlabors für das Studium der französischen und deutschen Sprache, da die Luxemburger Schüler, im Gegensatz zu den ausländischen, ja beim Ausscheiden aus der Volksschule schon eine brauchbare Basis dieser Sprachen mitbringen. Auf französische Sprachprogramme für deutsch — für lycées aufgebaut — und auf deutsche Erfahrungen für französisch in den Gymnasien wird man nicht zurückgreifen können.

Nur wenige Möglichkeiten scheinen offenzustehen : entweder verwendet man Sprachkurse, mit deren Hilfe deutsche und französische Schüler ihre eigene Muttersprache lernen, oder man programmiert hierzulande eigene Sprachkurse, die unserer besonderen linguistischen Situation besonders in den unteren Klassen Rechnung tragen, was wohl die beste Lösung ist. Vielleicht bestehen im Ausland schon Kurse für Fortgeschrittene in einer Fremdsprache.

In allen Fällen sollte jedoch nicht vergessen werden, dass Sprachlabors nicht einfach in den Sekundarschulen aufgestellt werden sollten, um dem Unterricht einen vielleicht nach aussen hin glänzenden Anstrich zu geben. Schon jetzt müssten die verantwortlichen Stellen daran denken, dem Lehrpersonal durch Besuch von ausländischen Schulen, wo Sprachlabors funktionieren, das Erlernen von Methodik und Technik zu ermöglichen.

Marcel MOLITOR

Studienseminar in Berlin

vom 30. Oktober – 4. November 1967

über "Kultur- und Völkerkunde im Fremdsprachenunterricht"

Unter dem Protektorat des Europarates organisierte das CIFE (Centre international de formation européenne) vom 30. Oktober bis zum 4. November 1967 ein Studienseminar in Westberlin. Thema dieser Tagung, die von Professor Guy Michaud von der Faculté des Lettres de Nanterre geleitet wurde und zu der sich etwa 40 Professoren aus 12 Nationen eingefunden hatten, war : « Die Kultur- und Völkerkunde im Fremdsprachenunterricht ».

Die Tagung sollte eine Fortsetzung früherer Begegnungen sein, die dritte einer Reihe von Arbeitssitzungen, die zu einer völligen Umgestaltung der Lesebücher in den Mittleren Lehranstalten wenigstens des westlichen Europas führen wollen. Während nun die Seminare von Madrid (1965) und Nanterre (1966) stärker auf das Studium der Methodik einer Kultur und im besonderen auf eine Analyse der französischen Kultur ausgerichtet waren, widmete sich die Arbeit in Berlin dem Studium der deutschen Kultur, wie sie sich in einem Querschnitt durch die Handbücher in den Mitgliedstaaten des Europarats darbietet.

Das Arbeitsseminar in Berlin stellte sich als nächste Aufgabe, die Programme, Handbücher- und Unterrichtsmethoden des Fremdsprachenunterrichts zu analysieren, zu vergleichen, alsdann zu untersuchen, welcher Platz der Völkerkunde in diesen Handbüchern eingeräumt wird und welche Rolle ihnen bei der Entwicklung und Förderung des europäischen Gedankens zukommt.

In andern Worten liesse sich das Problem auch folgendermassen formulieren : Wie wären die Sprachhandbücher des Mittleren Unterrichts zu gestalten, damit sie ihr Teil beitragen zu einem besseren Verständnis der europäischen Nationen unter sich.

Um die Arbeit der Teilnehmer fruchtbarer zu gestalten und sie in einigen nützlichen und praktischen Schlussfolgerungen ausklingen, zu lassen, gab es eine Reihe von Vorträgen, in denen zunächst einige Ausgangspunkte geklärt und einige Arbeitsprinzipien festgelegt wurden. Ihnen schloss sich die Arbeit in Gruppen an, und zwar so, dass jede Gruppe eine bestimmte Frage untersuchen und am Schluss mit praktischen Vorschlägen aufwarten musste. Als besonders aufschlussreich aus der Reihe dieser Vorträge wären die von Professor Guy Michaud hervorzuheben, wie etwa « L'étude d'une civilisation — structure et fonctionnement » oder « Méthodologie de la civilisation dans l'enseignement des langues vivantes ». Grossen Anklang fand auch der Vortrag von Professor Carol Petersen vom « Institut Français de Berlin » über « Die wichtigsten Aspekte der deutschen Kultur der Gegenwart ».

Die Teilnehmer einigten sich also zunächst auf eine bestimmte Zahl allgemeiner Prinzipien und Definitionen. So wurde « Kultur » z.B. definiert als ein weiträumiger Begriff, der alles umfasst, was zum materiellen, sozialen, politischen, geistigen und religiösen Leben eines Volkes gehört. Der Lehrer für Völker- und Kulturkunde wäre demnach ein Mann der Synthese, der in seinem Unterricht diese vielgearteten Aspekte des menschlichen Lebens berücksichtigt.

Wie sähe ein solcher Unterricht aus ? — Einige leitende Prinzipien wurden herausgearbeitet : da Sprache und Kultur nun einmal nicht voneinander zu trennen sind, muss der Lehrer die Schüler allmählich von sprachlichen zu kulturellen Fragen hinführen und das Schwergewicht nach und nach auf letztere verteilen. Ausgehen soll er dabei von den Gegebenheiten des täglichen Lebens, um zu komplexeren Wirklichkeiten vorzustoßen ; ausgehen soll er ferner von der Gegenwart und auf die Vergangenheit zurückgreifen, um später, im Licht der Vergangenheit, die Gegenwart verständlicher zu machen. Die Kultur des eigenen Volkes soll er mit der fremden vergleichen, von andern Völkern ein objektives Bild geben, ohne der Gefahr zu erliegen, dieses Bild durch abgegriffene oder gar falsche Klischees zu entstellen.

Die Analyse einzelner deutschen Handbücher, wie sie in Frankreich, Deutschland, Italien, England, Holland, Belgien und Luxemburg benutzt werden, führte zu interessanten Schlussfolgerungen :

Das Charakterbild eines Volkes ergibt sich kaum in scharfen Umrissen aus den erwähnten Handbüchern. Das Bild ist neutral, oberflächlich, schablonenhaft, oft eine Karikatur der Wirklichkeit. Den grössten Raum nehmen Literatur und Literaturgeschichte ein, so dass für Kunstgeschichte, Musik, Malerei, Geschichte, Geographie, Wissenschaft, Technik usw. kaum noch Platz zur Verfügung steht.

Die Struktur der untersuchten Lesebücher ist selbst äusserst verschieden, was nur zu leicht zu erklären ist, da in den einzelnen europäischen Ländern die Vorstellungen von einem idealen Lesebuch voneinander abweichen, die vorgesehene Stundenzahl, das Alter der Benutzer, der beabsichtigte Endzweck nirgendwo dieselben sind, da ferner eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Kollegen anderer Disziplinen selten möglich ist.

Konstruktive Lösungen wurden vorgeschlagen, die darauf hinzielen, das gesamte Material in Gruppen aufzuteilen und es den Schülern stufenweise, mit steigendem Schwierigkeitsgrad, vorzulegen, etwa : Spiel, Sport, Reisen, Entdeckungen, Erfindungen, Technik, Wissenschaft, Geschichte, Literatur, Völkerkunde mit einem Querschnitt durch das soziale, politische, wirtschaftliche und geistige Leben eines Volkes. Dazu werden Illustrationen erwünscht, die sinnvoll, modern und technisch einwandfrei sind.

Die schöngeistige Literatur soll nicht mehr Selbst- und Endzweck sein, sondern nur noch ein Aspekt des kulturellen Lebens, ein Zugang unter vielen andern, und soll daher nicht übermässig betont werden.

Wie soll dem Lehrer bei dieser neuen Aufgabe Hilfestellung geleistet werden ?

1. durch ein Lehrerheft, das genau auf das Lesebuch abgestimmt ist. Es gibt praktische und pädagogische Hinweise für die Auslegung der Texte, ferner die nötigen Unterlagen, die dem Lehrer helfen, den Text in einen « europäischen » Rahmen zu stellen ; es verweist auf andere verwandte oder ergänzende Texte und vermittelt schliesslich bibliographische und bibliographische Angaben.

2. durch die Schaffung einer Dokumentationszentrale, die den Lehrer mit den erfordernten Unterlagen (Anschauungsmaterial : Dokumente, Karten, Photos, Filme, Tonbänder) und den nötigen Hinweisen und Kommentaren versorgt, eine Zentrale, die ihrerseits wieder gespeist würde durch Beiträge und Erfahrungen der Lehrer aus den verschiedenen Ländern.

Den Organisatoren dieser Tagungen (die übrigens 1968 ihre Fortsetzung finden) schwebt also als Endziel ein Handbuch vor, das unsern Schulen dabei behilflich ist, nicht nur gute Schüler und Menschen, sondern zugleich gute Europäer heranzubilden.

Jean TURMES

Rencontre de la C. M. O. P. E. au Danemark

Le séminaire annuel de la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante eut lieu à Skarrildhus (Jutland) du 3 au 8 avril 1967.

1) La participation

Les principales associations des enseignements primaire et secondaire de l'Europe occidentale étaient représentées par un ou plusieurs délégués. Notre pays n'avait envoyé qu'un délégué de l'Association des professeurs de l'Enseignement secondaire. Pour les pays nordiques ainsi que pour la Grande-Bretagne, la représentation de l'Enseignement primaire ou moyen l'emportait nettement sur celle du secondaire, ce qui ne devait pas manquer de concentrer l'intérêt des discussions sur des problèmes plus directement liés aux premiers degrés de l'enseignement.

La plupart des délégations des pays importants comprenaient une majorité de fonctionnaires syndicaux ou gouvernementaux, de sorte que tout cela se passait un peu « en famille », chacun connaissant l'autre depuis bien des congrès ou des séminaires. Le ton général des débats s'en ressentit ; la réalité concrète et vécue de l'enseignement n'apparut pas toujours d'une façon convaincante dans les exposés techniques plus ou moins officiels et parfois fâcheusement complaisants.

Il y eut en outre une délégation du Syndicat des enseignants de Yougoslavie ainsi que deux délégués d'une association fantôme, celle des Professeurs d'Université d'Estonie (exilés en Suède).

Il va sans dire que l'inconvénient majeur dont souffrirent les discussions était l'absence de tout membre qualifié de l'Enseignement supérieur. Ainsi le problème des relations entre le secondaire et le supérieur ne put jamais être abordé de face et en parfaite connaissance de cause. La valeur de certaines considérations théoriques souvent ambitieuses s'en trouva singulièrement diminuée.

2) Le cadre

Si nos hôtes danois avaient voulu inspirer à leurs invités la hargne, la grogne et la rogne contre leurs gouvernements si chiches en subsides culturels, ils n'auraient pu s'y prendre autrement qu'en les accueillant dans cette splendide demeure du Skarrildhus. Construit au début du 19^e siècle, le château fut acheté et entièrement rénové il y a cinq ans par l'Association des instituteurs danois (qui possède par ailleurs une vaste maison de maître dans la capitale et un manoir-sanatorium dans l'île de Fionie). Grâce à de substantiels subsides publics ou de source privée, l'Association des instituteurs peut y organiser tout au cours de l'année des rencontres nationales ou internationales d'un niveau culturel élevé.

3) Les travaux

a) le sujet :

Le séminaire de la C.M.O.P.E. devait débattre d'un sujet très vaste, aux contours imprécis mais essentiel — nous le vîmes bientôt — pour l'actualité scolaire et politique de tous les pays : la Réforme scolaire.

Sir Ronald Gould, le président de la C.M.O.P.E., mit clairement en évidence dans sa remarquable intervention, la nécessité d'une réforme profonde dans tous les domaines de l'enseignement. Ce fut un véritable acte d'accusation, précis et sévère, qu'il dressa contre l'Ecole telle que nous l'avons héritée du passé.

L'Ecole est inefficace, elle ne fournit pas les connaissances que les différentes branches de l'activité moderne exigent. Elle prépare aux carrières en régression et non à celles qui demandent chaque jour plus d'hommes. Elle représente souvent une perte de temps que rien ne pourra compenser plus tard. Elle est toujours fort loin de satisfaire aux exigences de justice sociale que la conscience moderne formule de plus en plus catégoriquement.

L'enseignement traditionnel est en train de faire faillite tout comme celui du Moyen-âge fit faillite sous les premiers coups de la Renaissance. Et pourtant le besoin d'apprendre est plus fort, la nécessité d'enseigner plus inéluctable que jamais. La réforme, profonde, complète et raisonnée s'impose dans tous les pays.

Sir Ronald mit en garde contre des réformes qui ne sont que de terminologie. Les mots ne changent rien aux choses et une nouvelle étiquette collée sur une marchandise frelatée est une dangereuse tromperie.

De même, toute réforme qui, pour une raison ou une autre, diminuerait quantitativement les chances d'apprendre et de réussir est contraire à l'idée même du progrès. Le malthusianisme est à bannir définitivement de l'enseignement, car il n'est qu'une solution de facilité à laquelle l'esprit conservateur recourt pour défendre ses privilèges ou par simple manque d'imagination.

La question se pose : où commencer à réformer ? Partout à la fois, pense Sir Ronald Gould. Dans les programmes, dans l'organisation matérielle des écoles, dans la mentalité des parents, mais aussi, et peut-être avant tout, dans les habitudes des enseignants mêmes. Il ne peut y avoir réforme de quelque ordre d'enseignement sans réforme préalable, ou du moins parallèle, des enseignants de cet ordre.

L'intervention du président de la C.M.O.P.E. s'était à dessein tenue aux aspects généraux. Il incombait au séminaire de faire l'inventaire des tendances, d'analyser les résultats et de suggérer peut-être aux participants venus des quatre coins de l'Europe des idées utiles pour l'enseignement dans leur pays. Les Danois et les Suédois ayant préparé le séminaire, l'organisation scolaire de leurs pays devait évidemment servir de point de départ aux discussions. Il faut dire que certains délégués, s'attendant peut-être à quelque révélation miraculeuse de la part de leurs collègues scandinaves, se montrèrent bientôt déçus.

Au lieu de l'image idéale d'un enseignement enfin arrivé à sa perfection, Suédois et Danois nous parlèrent d'une école nouvelle, certes, mais toujours tâtonnante, une école où la réforme s'est réalisée souvent dans la confusion et toujours avec lenteur.

De cette matière informe, qu'une terminologie technique hésitante et une traduction simultanée parfois consternante rendaient encore plus confuse, nous essayerons de dégager quelques aspects qui nous semblent présenter un intérêt pour notre enseignement.

b) aspects de l'enseignement au Danemark :

1) Les efforts pour réaliser un **tronc commun** véritable (comprehensive school) de 10 ans sont sur le point d'aboutir. Actuellement la scolarité obligatoire n'est que de 7 ans, mais la grande majorité des enfants continuent leurs études soit dans des écoles primaires supérieures soit dans les lycées. Or, de plus en plus souvent, on rattache les écoles primaires supérieures et les trois classes inférieures des lycées aux écoles primaires pour en faire un seul type d'enseignement obligatoire pour tous.

2) Parallèlement on entreprend un grand effort de **centralisation** des établissements scolaires, surtout en milieu rural. Le même enseignement sera offert aux élèves des campagnes, des régions semi-urbaines et des villes.

3) Cette réorganisation entraîne des efforts d'**investissement** considérables. Lors de plusieurs visites à des établissements d'ordre différent, les délégués ont pu se rendre compte de la réalité de ces efforts. Les constructions scolaires sont aussi éloignées du somptueux que du provisoire. L'équipement en matériel didactique est impressionnant.

4) Une attention particulière est accordée à l'éducation des **enfants handicapés** physiquement. On essaie dans la mesure du possible de créer des classes spéciales pour ces enfants à l'intérieur même des établissements normaux afin de leur offrir un maximum de chances d'intégration à la vie sociale.

c) aspects de l'enseignement en Suède :

1) En 1962, une loi a créé le **tronc commun** obligatoire de 9 ans. En 1972 tout autre type d'enseignement devra avoir disparu pour les enfants de 7 à 16 ans.

2) Les trois classes supérieures du tronc commun présentent un large éventail d'**options** entre branches indépendantes ou encore entre cours de niveau différent pour la même branche. A ce sujet la loi scolaire dit : « L'orientation des études accomplies dans le cadre de l'école de base (9 ans) sera fixée par les parents et tuteurs, en accord avec les élèves intéressés et compte tenu des observations communiquées par les autorités scolaires compétentes. » On nous a assuré qu'en pratique on fait tout pour que l'élève prenne sa décision lui-même et qu'on évite autant que possible l'orientation dirigée. En tout cas ce ne sont jamais les notes obtenues par un élève qui l'obligeraient à renoncer à telle option et à en choisir une autre.

3) La loi interdit de grouper les élèves en classes selon un critère autre que celui de l'âge. Pour pouvoir redoubler, l'élève devra faire une demande, qui doit être approuvée par l'autorité scolaire, compte tenu des résultats obtenus. Ainsi, **une classe normale comprendra des élèves de niveau très différent** et ayant fait des options différentes.

4) Les résultats obtenus depuis l'application de la nouvelle loi scolaire semblent être positifs. Du moins nous l'affirma-t-on avec conviction.

Trois conditions ont cependant dû être remplies :

- a) établissement de relations nouvelles entre l'école et les parents ;
- b) augmentation massive du budget de l'enseignement ;**
- c) changement radical des méthodes pédagogiques.

Il est évident que toute négligence dans la réalisation de ces trois conditions ou toute méconnaissance de leur importance compromettrait le succès de la réforme suédoise ou de toute réforme qui s'en inspirerait.

Pierre KILL.

Relations internationales

Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel

Depuis le 35e Congrès de la F.I.P.E.S.O., qui s'est tenu à Luxembourg en juillet 1965 (voir le N° 46 du « Journal des Professeurs »), la F.I.P.E.S.O. s'est réunie à Berlin en juillet 1966 et à Copenhague en juillet 1967.

A chacun de ces deux congrès, notre Association était représentée par une délégation de plusieurs professeurs. On pourra lire les rapports nationaux sur les sujets d'étude dans le Bulletin International, édité par la F.I.P.E.S.O.

Nous publions ici les résolutions finales de ces deux congrès.

LE CONGRES DE BERLIN

RESOLUTION

Le 36e Congrès International de l'Enseignement Secondaire organisé par la F.I.P.E.S.O. réuni à Berlin du 25 au 28 Juillet 1966 a étudié le sujet « Famille et Ecole » à la lumière des rapports soumis par les organisations nationales.

I — Le congrès constate :

1. Que l'enseignement de second degré a connu récemment un développement considérable dans tous les pays membres. Ceci résulte d'une part d'une amélioration du niveau de vie qui a créé les conditions matérielles et psychologiques favorables à une prolongation des études, et d'autre part du progrès technique qui a provoqué une demande accrue d'enseignement au niveau du second degré.
2. Que les conditions familiales défavorables à la poursuite des études empêchent des enfants d'entrer dans les lycées ou de poursuivre des études normales dans les établissements de second degré en général.
3. Que l'affaiblissement de la cohésion de la famille à notre époque remet en question le rôle respectif de la famille et de l'école dans la formation psychologique et morale de l'enfant.
4. Que la collaboration entre les parents et les maîtres a une tendance évidente à se développer.

II. — Le Congrès regrette que beaucoup de pays ne disposent pas de statistiques qui permettent une étude comparative de l'origine sociale des élèves des établissements de second degré. Il préconise que les gouvernements entreprennent des enquêtes sur les facteurs psychologiques et sociaux qui affectent les progrès de l'éducation et élaborent des statistiques qui permettent des comparaisons utiles entre pays différents.

III. — Le Congrès préconise les mesures suivantes pour assurer aux enfants des chances plus égales de recevoir un enseignement du niveau du second degré :

1. L'âge de la scolarité obligatoire doit être élevé à 16 ans dans les pays où cela n'a pas encore été fait.
2. Dans les pays où l'enseignement n'est pas encore entièrement gratuit dans les écoles officielles, il est urgent qu'il le devienne.
3. Les manuels scolaires et autres fournitures doivent être gratuits à tous les niveaux.
4. Les dégrèvements fiscaux et les bourses d'entretien doivent être d'un montant suffisant pour que tout enfant puisse poursuivre des études normales sans que la famille ait à en souffrir.
5. Les enfants des zones rurales doivent disposer de chances égales à celles des enfants des zones urbaines en particulier grâce à la multiplication des établissements scolaires à la campagne, à l'organisation et à la gratuité des transports scolaires, à la création d'internats, au mieux des besoins.
6. Les inégalités dont souffrent les enfants pour qui le milieu familial n'est pas favorable aux études doivent être compensées par des mesures telles que :
 - a) La réforme de l'organisation des études et des méthodes pédagogiques pour les rendre mieux adaptées au besoin des enfants à la fois en tant qu'individus et en tant que membres d'une société en évolution rapide.
 - b) La possibilité pour l'enfant de se cultiver dans le cadre de l'école.
 - c) La possibilité pour les élèves de faire à l'école leur travail personnel, d'utiliser la bibliothèque et de se livrer à l'école à des activités diverses en dehors de l'horaire normal des cours.
 - d) La limitation des effectifs des classes, la possibilité pour les élèves de travailler par petits groupes et d'être ainsi en contact plus direct avec leurs professeurs.
7. Il doit être bien entendu que les professeurs ne sauraient faire face à l'accroissement de leurs responsabilités sans une augmentation corrélative du recrutement en personnel et une adaptation adéquate de leurs conditions de travail.

IV. — Pour permettre aux familles de résoudre de façon satisfaisante les problèmes que pose la complexité de nos sociétés modernes, le Congrès préconise ;

1. Les parents et les maîtres coopèrent à la défense des valeurs universellement admises telles que : la droiture, le respect de la dignité humaine, la tolérance, la maîtrise de soi, la loyauté envers les autres et reconnaissent la nécessité de prêcher l'exemple.
2. Les élèves doivent recevoir une aide adéquate :
 - a) pour résoudre leurs problèmes personnels et psychologiques,
 - b) pour choisir leur orientation scolaire,
 - c) pour choisir la carrière qui convienne le mieux à leurs aptitudes et à leurs capacités.

Le professeur a la responsabilité particulière de donner aux parents et aux élèves informations et conseils quant à l'orientation générale de ces derniers ; il souligne auprès d'eux l'importance de l'éducation dans le monde moderne. Des informations et des conseils plus techniques en matière de psychologie de l'enfant et d'orientation professionnelle doivent être fournis aux parents par un personnel spécialisé dans le cadre de l'école et en collaboration étroite avec les professeurs.

V. — L'éducation ne peut être vraiment efficace que si la famille et l'école font face intégralement à leurs responsabilités respectives, agissent dans la conviction que ces responsabilités sont complémentaires et unissent leurs efforts dans l'intérêt des enfants.

LE CONGRES DE COPENHAGUE

RESOLUTION

Le 37^e Congrès International de l'Enseignement Secondaire, réuni à Copenhague du 25 au 28 Juillet 1967, après étude des rapports des Associations Nationales sur le thème : « Conditions de travail des Professeurs de l'Enseignement Secondaire », souligne que les besoins de notre époque donnent une importance de plus en plus grande à l'enseignement secondaire qui tend à se généraliser.

Le Congrès constate que les conditions faites aux Professeurs de l'Enseignement Secondaire ne permettent pas de faire face aux problèmes nouveaux, rendus plus difficiles par les classes surchargées, l'insuffisance du nombre de postes de professeurs, de surveillants, de personnel de laboratoire, de secrétariat, etc..., l'insuffisance et l'inadaptation des locaux scolaires. Ces conditions compromettent les études des élèves et contribuent à détourner les jeunes de la fonction enseignante.

Le Congrès, conscient de l'importance grandissante du rôle de l'enseignement dans l'avenir des nations,

Demande que :

1. les établissements scolaires soient conçus en fonction des besoins, présents et futurs de l'enseignement, en permettant un développement harmonieux des aptitudes physiques, artistiques et intellectuelles des élèves ainsi que le déroulement normal de leurs activités et en donnant aux professeurs des moyens convenables de travail (salles de professeurs, bibliothèques, documentation, équipement audio-visuel, secrétariat, etc.); les plans des constructions scolaires soient établis en collaboration avec les professeurs et leurs organisations.
2. les horaires des professeurs soient allégés compte tenu des charges réelles : préparations, corrections, jurys d'examens, contacts avec les familles, mise à jour des connaissances, nécessité de se cultiver, etc...
3. les tâches administratives, de secrétariat et de surveillance soient confiées à des personnels spécifiques en nombre suffisant, — et qu'une aide suffisante soit accordée aux professeurs utilisant les techniques et équipements modernes.
4. la plus grande liberté et la plus grande initiative soient laissées aux professeurs dans leur activité professionnelle (méthodes, recherches pédagogiques, etc...) ; les professeurs puissent participer à l'élaboration des méthodes et des programmes d'enseignement, ainsi qu'à la fixation des horaires réservés aux diverses disciplines.
5. des cours de perfectionnement soient prévus pendant l'année scolaire, le traitement complet, les frais de cours, de déplacement et de séjour étant assurés aux intéressés ; le congé d'études (année sabbatique) soit aussi garanti avec plein traitement.
6. les professeurs aient une situation leur assurant la stabilité de l'emploi et garantissant leurs droits d'enseignants et de citoyens.

Faisant sienne la Recommandation de l'Unesco concernant « La condition du personnel enseignant », le Congrès affirme la nécessité pour les associations d'enseignants de tout mettre en œuvre afin d'obtenir la réalisation de ses objectifs contre les effectifs pléthoriques des classes, pour le recrutement et la formation de maîtres qualifiés en nombre suffisant, pour que les conditions d'emploi soient de nature à les retenir dans la profession enseignante.

F. I. P. L. V.

DE 1965 à 1968, du Congrès d'Upsala au Congrès de Zagreb, la direction de la Fédération internationale des Professeurs de Langues vivantes a été assurée par deux Suédois, par M. Sven Johansson, président, et M. Hans Jalling, secrétaire général. L'activité de la Fédération a été intensifiée. Tout d'abord elle a accueilli de nouveaux membres; les adhésions les plus récentes sont celles de la République démocratique allemande et de la Hongrie.

Ensuite il convient de relever qu'après maintes discussions on a réussi à résoudre un problème assez délicat, celui des relations de la F. I. P. L. V. avec les associations unilingues internationales nées hors de son cadre. Quelques explications s'imposent. La F. I. P. L. V. est une association multilingue, c'est-à-dire elle réunit les professeurs des différentes langues enseignées à l'école. Or, en 1967, il s'est créé trois associations unilingues internationales, celle des professeurs d'anglais, celle des professeurs de français et celle des professeurs de russe, qui faisaient courir des dangers d'éclatement à la F. I. P. L. V. et aux associations multilingues nationales. Cet éclatement, qui n'aurait servi personne, a pu être évité par une modification des statuts de la F. I. P. L. V., qui vient d'être approuvée par le Comité central réuni à Zagreb. Dans l'article 2 de ces statuts modifiés il est dit que «les membres de la F. I. P. L. V. enseignant la même langue peuvent se grouper en sections. Dans les limites de la F. I. P. L. V. ces sections jouissent de l'autonomie juridique et financière.» Vu cette innovation, les membres des associations unilingues cesseront leur activité séparée; ils la continueront dans les sections prémentionnées de la F. I. P. L. V. Une section s'est définitivement constituée à Zagreb: celle des professeurs d'allemand, qui avaient déjà commencé, il y a quelques années, à se grouper dans le cadre de la F. I. P. L. V.

Enfin et surtout la F. I. P. L. V. a cherché à diffuser les idées pédagogiques contemporaines. A Munich, du 11 au 15 août 1967, les professeurs d'allemand ont discuté les problèmes qui se posent aujourd'hui dans leur branche. Ce séminaire a été rendu possible par le généreux soutien que lui a accordé le Goethe Institut. Un autre séminaire sur «la différenciation structurale entre les buts de l'enseignement des langues sur les divers plans du système scolaire» a été organisé, du 1er au 3 novembre 1967, sous les auspices de la F. I. P. L. V., par nos sympathiques et très actifs collègues tchécoslovaques. Quant au grand

congrès triennal de la F. I. P. L. V., il a eu lieu à Zagreb, du 5 au 9 avril 1968, et a porté sur «les méthodes actives et les moyens modernes dans l'enseignement des langues vivantes.» Les congressistes se sont divisés en 6 sections pour étudier l'enseignement programmé — les moyens audio-visuels — l'enseignement des langues étrangères dans une communauté bilingue — l'enseignement de la littérature et de la civilisation — l'enseignement du langage technique aux adultes et aux élèves des écoles du second degré — les services que peuvent rendre les études contrastives.

Le Congrès de Zagreb a donné pleine satisfaction à tous les participants, qui avaient en même temps l'occasion d'apprécier l'amabilité du peuple et de nos collègues yougoslaves. C'est à Zagreb encore que M. Rudolf Filipovic, professeur à l'Université de Zagreb, et M. Zoran Konstantinovic, professeur à l'Université de Belgrad, ont été élus président et secrétaire général de la F. I. P. L. V. L'Association luxembourgeoise leur souhaite bonne chance et remercie leurs prédécesseurs M. Johansson et M. Jalling du fructueux travail qu'ils ont accompli.

Tony BOURG

La Recommandation Internationale sur la condition du personnel enseignant

La Conférence intergouvernementale qui s'est tenue à Paris en automne 1966, sur la convocation de l'U.N.E.S.C.O., a discuté et adopté, sur la base d'un projet élaboré par des commissions d'experts successivement réunies à l'initiative de l'U.N.E.S.C.O. et du B.I.T., puis des deux organisations conjointes, un document de haute signification pour les enseignants de tous les pays. Il s'agit de la Recommandation Internationale sur la condition du personnel enseignant dont nous publions ci-dessous le texte intégral.

La Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant,

Rappelant que le droit à l'éducation est un des droits fondamentaux de l'homme,

Consciente de la responsabilité qui incombe aux Etats d'assurer à tous une éducation appropriée, conformément à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, aux principes 5, 7 et 10 de la Déclaration des droits de l'enfant et à ceux de la Déclaration des Nations Unies concernant la promotion parmi les jeunes des idéaux de paix, de respect mutuel et de compréhension entre les peuples,

Se rendant compte de la nécessité de développer et de répandre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en vue de tirer pleinement parti de toutes les aptitudes et ressources intellectuelles existantes, condition nécessaire à la promotion des valeurs morales et culturelles ainsi qu'à un progrès économique et social continu,

Reconnaissant le rôle essentiel des enseignants dans le progrès de l'éducation et l'importance de leur contribution au développement de la personnalité humaine et de la société moderne,

Désireuse d'assurer aux enseignants une condition qui soit à la mesure de ce rôle,

Tenant compte de la grande diversité des législations et des usages qui, dans les différents pays, déterminent les structures et l'organisation de l'enseignement,

Tenant compte également de la diversité des régimes qui s'appliquent, dans les différents pays, au personnel enseignant, en particulier selon que ce personnel est ou non régi par l'ensemble des règles relatives à la fonction publique,

Convaincue cependant qu'en dépit de ces différences, des questions communes se posent dans tous les pays en ce qui concerne la condition des enseignants et que ces questions appellent l'application d'un ensemble de normes et de mesures communes, que la présente recommandation a pour objet de préciser,

Prenant note des dispositions des conventions internationales en vigueur qui sont applicables aux enseignants et, en particulier, des instruments ayant pour objet les droits fondamentaux de l'homme, tels que la conven-

tion sur la liberté syndicale et la protection du droit syndical, 1948, la convention sur le droit d'organisation et de négociation collective, 1949, la convention sur l'égalité de rémunération, 1951, la convention concernant la discrimination (emploi et profession), 1958, adoptées par la Conférence générale de l'Organisation internationale du travail, ainsi que la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 1960, adoptée par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture,

Prenant note également des recommandations concernant divers aspects de la formation et de la condition du personnel enseignant primaire et secondaire, adoptées par la Conférence internationale de l'instruction publique convoquée conjointement par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et le Bureau international d'éducation, ainsi que de la recommandation concernant l'enseignement technique et professionnel adoptée en 1962 par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture,

Souhaitant compléter les normes existantes au moyen de dispositions relatives aux problèmes qui intéressent particulièrement le personnel enseignant et remédier notamment à sa pénurie,

Adopte la présente recommandation :

I. Définitions

1. Aux fins de la présente recommandation :

a) le mot « enseignant » désigne toutes personnes qui, dans les écoles, ont charge de l'éducation des élèves ;

b) le mot « condition » appliqué aux enseignants désigne à la fois la position qu'on leur reconnaît dans la société, selon le degré de considération attachée à l'importance de leur fonction, ainsi qu'à leur compétence, et les conditions de travail, la rémunération et les autres avantages matériels dont ils bénéficient, comparés à ceux d'autres professions.

II. Champ d'application

2. La présente recommandation s'applique à tous les enseignants des établissements publics ou privés du second degré ou d'un niveau moins élevé : établissements d'enseignement secondaire ou moyen, général, technique, professionnel ou artistique ; établissements d'enseignement primaire, écoles maternelles et jardins d'enfants.

III. Principes directeurs

3. L'éducation devrait viser dès les premières années passées à l'école au plein épanouissement de la personnalité humaine et au progrès spirituel moral, social, culturel et économique de la collectivité, ainsi qu'à inculquer un profond respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Dans le cadre de ces valeurs, la plus grande importance devrait être accordée à la contribution qu'elle peut apporter à la paix, de même qu'à la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et entre tous les groupes raciaux ou religieux.

4. Il devrait être reconnu que le progrès de l'enseignement dépend dans une grande mesure des qualifications, de la compétence du corps enseignant, ainsi que des qualités humaines, pédagogiques et professionnelles de chacun de ses membres.

5. La condition des enseignants devrait être à la mesure des besoins en matière d'éducation, compte tenu des buts et objectifs à atteindre dans ce domaine ; afin que ces buts et objectifs soient atteints, il faut que les enseignants bénéficient d'une juste condition et que la profession enseignante soit entourée de la considération publique qu'elle mérite.

6. L'enseignement devrait être considéré comme une profession dont les membres assurent un service public ; cette profession exige des enseignants

non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études rigoureuses et continues, mais aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des élèves dont ils ont la charge.

7. La formation et l'emploi des enseignants ne devraient donner lieu à aucune forme de discrimination fondée sur la race, la couleur, le sexe, la religion, les opinions politiques, l'origine nationale ou sociale ou la condition économique.

8. Les conditions de travail des enseignants devraient être de nature à favoriser au maximum l'efficacité de l'enseignement et permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles.

9. Il convient de reconnaître que les organisations d'enseignants peuvent contribuer grandement au progrès de l'éducation et qu'en conséquence elles devraient être associées à l'élaboration de la politique scolaire.

IV. Buts de l'enseignement et politique scolaire

10. Des mesures appropriées devraient être prises dans chaque pays, pour autant que nécessaire, pour définir une politique scolaire d'ensemble conforme aux principes directeurs énoncés plus haut, en faisant appel à toutes les ressources et compétences existantes. A cette fin, les autorités compétentes devraient tenir compte des conséquences, pour les enseignants, des principes et objectifs suivants:

a) tout enfant a le droit fondamental de bénéficier de tous les avantages de l'éducation ; on devrait accorder l'attention voulue aux enfants qui exigeraient un traitement pédagogique spécial;

b) des facilités égales devraient être accordées à tous, pour l'exercice du droit à l'instruction sans aucune discrimination fondée sur le sexe, la race, la couleur, la religion, les opinions politiques, l'origine nationale ou sociale, ou la condition économique;

c) l'enseignement constituant un service d'une importance fondamentale pour l'intérêt général, la responsabilité devrait en incomber à l'Etat, à qui il appartient d'assurer un réseau suffisant d'écoles, une éducation gratuite dans ces écoles et une assistance matérielle aux élèves qui en ont besoin; la présente disposition ne doit toutefois pas être interprétée de façon à porter atteinte à la liberté des parents et, éventuellement, des tuteurs, de choisir pour leurs enfants d'autres écoles que celles qui sont établies par l'Etat, ou à compromettre la liberté des particuliers et des personnes morales d'ouvrir et de diriger des établissements d'enseignement qui répondent aux normes minimales fixées ou approuvées par l'Etat en ce qui concerne l'enseignement;

d) l'éducation étant un facteur essentiel du développement économique, la planification de l'enseignement devrait faire partie intégrante de l'ensemble de la planification économique et sociale destinée à améliorer les conditions de vie;

e) l'éducation étant un processus continu, une coordination étroite entre les différentes catégories du personnel enseignant est de nature à améliorer à la fois la qualité de l'enseignement pour tous les élèves et la condition des enseignants;

f) il faudrait donner librement accès à un réseau assez souple d'écoles judicieusement reliées entre elles, de façon à ce que rien ne limite la possibilité pour chaque élève d'accéder à un niveau et à un type quelconque d'enseignement;

g) en matière d'éducation, aucun Etat ne devrait se donner comme seul objectif la quantité sans rechercher également la qualité;

h) en matière d'éducation, la planification et l'élaboration des programmes devraient se faire aussi bien à long terme qu'à court terme ; l'intégration utile des élèves d'aujourd'hui dans la collectivité dépendra davantage des besoins de demain que des exigences actuelles;

- l) toute planification de l'éducation devrait prévoir, à chaque stade et en temps utile, des dispositions pour la formation et pour le perfectionnement professionnel, en nombre suffisant, de cadres nationaux d'enseignement pleinement compétents et qualifiés connaissant la vie de leur peuple et capables d'enseigner dans la langue maternelle de ce peuple;
- j) une recherche et une action coordonnées, systématiques et continues sont nécessaires dans le domaine de la formation et du perfectionnement professionnel des maîtres; elles devraient comprendre la coopération sur le plan international entre chercheurs et l'échange des résultats des recherches;
- k) il devrait y avoir une coopération étroite entre les autorités compétentes et les organisations d'enseignants, d'employeurs, de travailleurs et de parents, les organisations culturelles et les institutions savantes ou de recherche, en vue de définir la politique scolaire et ses objectifs précis;
- l) la possibilité d'atteindre les buts et objectifs de l'éducation dépendant en grande partie des moyens financiers affectés à cet effet, il conviendrait de réserver en priorité, dans les budgets nationaux de tous les pays, une proportion adéquate du revenu national au développement de l'éducation.

V. Préparation à la profession enseignante

Sélection

- 11. En fixant la politique d'accès à la formation des futurs enseignants, on devrait se régler sur le besoin de doter la société d'un nombre suffisant d'enseignants possédant les qualités morales, intellectuelles et physiques nécessaires, ainsi que les connaissances et la compréhension voulue.
- 12. Pour répondre à ce besoin, les autorités compétentes devraient rendre cette formation suffisamment attrayante et assurer un nombre suffisant de places dans les établissements appropriés.
- 13. Pour entrer dans la profession enseignante, il faudrait avoir achevé les études prescrites dans un établissement approprié de formation.
- 14. Pour être admis à la formation des enseignants, il faudrait avoir achevé une instruction secondaire appropriée et faire preuve des qualités personnelles requises des membres de la profession enseignante.
- 15. Sans modifier les conditions générales d'accès à la formation des enseignants, on devrait pouvoir admettre à cette formation des personnes qui ne rempliraient pas toutes les conditions d'études requises, mais posséderaient une expérience utile, notamment d'ordre technique ou professionnel.
- 16. Les futurs enseignants devraient pouvoir bénéficier de bourses ou d'une aide financière leur permettant de suivre les cours de formation et de vivre décemment; dans la mesure du possible, les autorités compétentes devraient s'efforcer d'établir un système de formation gratuite.
- 17. Les étudiants et autres personnes désireuses de se préparer à l'enseignement devraient recevoir toutes informations concernant les possibilités de formation ainsi que les bourses et aides financières mises à leur disposition.
- 18. 1) Avant de décider si la capacité d'enseigner, complète ou limitée, doit être accordée à une personne qui a reçu sa formation professionnelle à l'étranger, il conviendrait d'examiner avec soin la valeur de cette formation.
2) Il conviendrait de prendre des mesures en vue de parvenir à la reconnaissance, sur le plan international, des titres conférant la capacité d'enseigner, selon des normes admises par les différents pays.

Programmes de formation des enseignants

- 19. Le but de la formation d'un enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture personnelle; son aptitude à enseigner et à éduquer; sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines à l'intérieur et au delà des frontières nationales;

sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer, à la fois par l'enseignement et par l'exemple, au progrès social, culturel et économique.

20. Tout programme de formation des enseignants devrait comprendre essentiellement les points suivants:

a) études générales;

b) étude des éléments fondamentaux de la philosophie, de la psychologie et de la sociologie appliqués à l'éducation, ainsi que l'étude de la théorie et de l'histoire de l'éducation, de l'éducation comparée, de la pédagogie expérimentale, de l'administration scolaire et des méthodes d'enseignement dans les diverses disciplines;

c) études relatives au domaine dans lequel l'intéressé a l'intention d'exercer son enseignement;

d) pratique de l'enseignement et des activités parascolaires sous la direction de maîtres pleinement qualifiés.

21. 1) Tous les enseignants devraient acquérir leur formation générale, spécialisée et pédagogique dans une université ou dans un établissement de formation d'un niveau comparable ou bien dans une école spécialisée pour la formation des maîtres.

2) Les programmes de formation pourront varier dans une certaine mesure selon les tâches dont les enseignants seront appelés à s'acquitter dans différents types d'établissements, tels que des établissements pour enfants déficients, ou des écoles techniques ou professionnelles. Dans ce dernier cas, ils pourraient comprendre une expérience pratique dans l'industrie, le commerce et l'agriculture.

22. Dans les programmes de formation des enseignants, la formation pédagogique peut être assurée soit en même temps que les cours de formation générale ou spécialisée, soit à la suite de ceux-ci.

23. En règle générale, la formation des futurs enseignants devrait être assurée à plein temps, sous réserve de dispositions spéciales permettant aux candidats plus âgés et à ceux qui appartiennent à d'autres catégories exceptionnelles de recevoir à temps partiel tout ou partie de leur formation, à condition que le contenu de l'enseignement ainsi reçu et le niveau atteint soient du même ordre que ceux de la formation à plein temps.

24. Il conviendrait de rechercher s'il est souhaitable d'organiser la formation des enseignants de différentes catégories, qu'ils se destinent à l'enseignement primaire, secondaire, technique ou professionnel, ou à un enseignement spécial, dans des établissements organiquement reliés entre eux ou dans des établissements proches les uns des autres.

Etablissements de formation des enseignants

25. Les professeurs des établissements de formation des enseignants devraient être qualifiés pour donner dans leur discipline propre un enseignement d'un niveau comparable à celui de l'enseignement supérieur. Les maîtres chargés de la formation pédagogique devraient avoir l'expérience de l'enseignement scolaire et, autant que possible, renouveler périodiquement celle-ci par la pratique de l'enseignement dans une école.

26. Il faudrait favoriser les recherches et les expériences concernant l'éducation et l'enseignement des différentes disciplines en dotant les établissements de formation des moyens et des installations nécessaires et en facilitant les recherches menées par leur personnel et par leurs élèves. Le personnel chargé de la formation des enseignants devrait se tenir informé des résultats des recherches dans les domaines qui les intéressent et s'employer à en faire bénéficier leurs élèves.

27. Dans tout établissement de formation des enseignants, les élèves aussi bien que le personnel enseignant devraient avoir la possibilité d'exprimer leur opinion sur les dispositions affectant la vie, l'activité et la discipline de l'établissement.

28. Les établissements de formation des enseignants devraient contribuer au progrès de l'enseignement, à la fois en tenant les écoles au courant des résultats des recherches et des méthodes nouvelles, et en mettant à profit, pour leurs propres activités, l'expérience des établissements scolaires et du personnel enseignant.

29. Il devrait appartenir aux établissements de formation des enseignants, séparément ou conjointement, ou en collaboration avec d'autres institutions d'enseignement supérieur ou avec les autorités compétentes de l'éducation, de certifier que leurs élèves ont achevé leurs études de manière satisfaisante.

30. Les autorités scolaires, en collaboration avec les établissements de formation, devraient prendre des mesures appropriées pour procurer aux enseignants parvenus au terme de leur formation un emploi en rapport avec celle-ci, avec leurs vœux ainsi qu'avec leur situation personnelle.

VI. Perfectionnement des enseignants

31. Les autorités et les enseignants devraient reconnaître l'importance d'un perfectionnement en cours d'emploi destiné à assurer une amélioration méthodique de la qualité et du contenu de l'enseignement ainsi que des techniques pédagogiques.

32. Les autorités, en consultation avec les organisations d'enseignants, devraient favoriser l'établissement d'un vaste système d'institutions et de services de perfectionnement, mis gratuitement à la disposition de tous les enseignants. A ce système, qui devrait offrir une grande variété de choix, il conviendrait d'associer les établissements de formation, les institutions scientifiques et culturelles et les organisations d'enseignants. Des cours de recyclage devraient être organisés, en particulier pour les enseignants qui reprennent leurs fonctions après une interruption de service.

33. 1) Des cours devraient être organisés et d'autres dispositions prises pour permettre aux enseignants d'améliorer leurs qualifications, de modifier ou d'élargir le champ de leur activité, de prétendre à une promotion et de se tenir au courant des progrès réalisés dans leur discipline et dans leur domaine d'enseignement, pour le contenu aussi bien que pour les méthodes.

2) Des mesures devraient être prises pour mettre à la disposition des enseignants des livres et autres instruments de travail afin qu'ils puissent améliorer leur culture générale et leurs qualifications professionnelles.

34. En leur donnant toutes facilités à cet effet, il faudrait encourager les enseignants à participer à ces cours et à profiter de ces dispositions, de manière à en tirer tout le bénéfice possible.

35. Les autorités scolaires devraient prendre toutes mesures pour mettre les écoles à même d'appliquer les résultats des recherches qui les intéressent, tant aux disciplines enseignées qu'aux méthodes pédagogiques.

36. Les autorités devraient encourager et, dans la mesure du possible, aider les enseignants à faire des voyages collectifs ou individuels dans leur pays et à l'étranger, en vue de leur propre perfectionnement.

37. Il conviendrait que les mesures relatives à la formation et au perfectionnement des enseignants puissent être développées et complétées grâce à la coopération financière et technique fournie dans le cadre international ou régional.

VII. Emploi et carrière

Entrée dans l'enseignement

38. La politique de recrutement des enseignants devrait être clairement définie au niveau approprié, en collaboration avec les organisations d'enseignants, et il conviendrait d'élaborer une réglementation établissant les droits et les obligations des enseignants.

39. L'établissement d'une période probatoire à l'entrée dans la profession enseignante devrait être considéré par les enseignants et par leurs employeurs

comme destiné à encourager et initier utilement le débutant, à établir et préserver les normes professionnelles appropriées et à favoriser le développement des qualités pédagogiques de l'enseignement lui-même. La durée de la période de probation devrait être connue à l'avance et les conditions de succès devraient être d'ordre strictement professionnel. Si l'enseignant ne donne pas satisfaction au cours de cette période, il devrait être informé des griefs formulés contre lui et avoir le droit de les contester.

Avancement et promotion

40. A condition de posséder les qualifications requises, les enseignants devraient pouvoir passer d'un ordre ou d'un niveau d'enseignement à un autre.

41. L'organisation et la structure de l'enseignement, ainsi que celles de chaque établissement scolaire, devraient permettre et reconnaître aux enseignants la possibilité d'exercer des attributions supplémentaires à condition que celles-ci ne nuisent pas à la qualité ou à la régularité de leur enseignement.

42. Il conviendrait de tenir compte des avantages que le personnel et les élèves retireraient d'établissements assez importants pour que les différentes fonctions puissent être judicieusement réparties selon la meilleure qualification de chacun des enseignants.

43. Dans la mesure du possible, il conviendrait de nommer des enseignants expérimentés à des postes de responsabilités dans l'enseignement tels que : inspecteur, administrateur scolaire, directeur de l'enseignement ou autre poste comportant des attributions spéciales.

44. Les promotions devraient se fonder sur une évaluation objective des qualifications de l'intéressé pour le poste envisagé, selon des critères strictement professionnels déterminés en consultation avec les organisations d'enseignants.

Sécurité de l'emploi

45. La stabilité professionnelle et la sécurité de l'emploi sont indispensables, aussi bien dans l'intérêt de l'enseignement que dans celui de l'enseignant et elles devraient être garanties même lorsque des changements sont apportés à l'organisation de l'ensemble ou d'une partie du système scolaire.

46. Les enseignants devraient être protégés efficacement contre les actions arbitraires de nature à affecter leur situation professionnelle ou leur carrière.

Procédures disciplinaires applicables en cas de faute professionnelle

47. Les mesures disciplinaires applicables aux enseignants pour fautes professionnelles devraient être clairement définies. Les poursuites et les sanctions éventuelles ne devraient être rendues publiques qu'à la demande de l'enseignant intéressé, sauf si elles entraînent l'interdiction d'enseigner ou si la protection ou le bien-être des élèves l'exige.

48. Les autorités ou les organes ayant qualité pour proposer ou appliquer les sanctions devraient être clairement désignés.

49. Les organisations d'enseignants devraient être consultées lors de l'institution de procédures disciplinaires.

50. Tout enseignant devrait jouir, à chaque étape de la procédure disciplinaire, de garanties équitables comprenant en particulier :

- a) le droit d'être informé par écrit des reproches formulés à son endroit et des faits qui les motivent ;
- b) le droit d'avoir pleinement accès au dossier ;
- c) le droit de se défendre et d'être défendu par un représentant de son choix, ainsi que celui de disposer des délais suffisants pour préparer sa défense ;
- d) le droit d'être informé par écrit des décisions prises à son égard, ainsi que des motifs ;
- e) le droit d'interjeter appel devant des autorités ou des organes compétents clairement désignés.

51. Les autorités devraient reconnaître que la discipline et les garanties disciplinaires seraient mieux assurées si les enseignants étaient jugés avec la participation de leurs pairs.

52. Les dispositions des paragraphes 47 à 51 qui précèdent n'affectent en aucune façon les procédures qui, aux termes des législations nationales, sont applicables à la répression des actes tombant sous le coup de la loi pénale.

Examens médicaux

53. Les enseignants devraient être tenus de subir périodiquement des examens médicaux et ces examens devraient être gratuits.

Enseignantes ayant des charges de famille

54. Le mariage ne devrait pas empêcher les femmes d'obtenir un poste dans l'enseignement ni de le conserver. Il ne devrait pas non plus affecter leur rémunération ni leurs conditions de travail.

55. Il devrait être interdit aux employeurs de résilier le contrat d'une enseignante en raison d'une grossesse ou d'un congé de maternité.

56. Il devrait être envisagé de mettre à la disposition des enseignantes ayant des charges de famille, là où cela serait souhaitable, des services de soins aux enfants, tels que crèches ou écoles maternelles.

57. Des mesures devraient être prises pour permettre à l'enseignante ayant des charges de famille d'obtenir un poste dans la localité où elle réside, et pour permettre aux conjoints qui seraient tous deux dans l'enseignement de recevoir des affectations proches l'une de l'autre, ou d'être affectés dans le même établissement.

58. Lorsque les circonstances le justifient, les enseignantes ayant des charges de famille et qui ont quitté l'enseignement avant l'âge normal de la retraite devraient être encouragées à reprendre du service.

Service à temps partiel

59. Les autorités et l'école devraient reconnaître la valeur des services à temps partiel assurés en cas de besoin, par des enseignants qualifiés qui, pour une raison quelconque, ne peuvent enseigner à plein temps.

60. Les enseignants qui ont un service régulier à temps partiel devraient :

- a) recevoir proportionnellement la même rémunération et bénéficier pour l'essentiel des mêmes conditions d'emploi que les enseignants à plein temps ;
- b) jouir de droits correspondant à ceux des enseignants à plein temps, sous réserve de l'application des mêmes règles, en matière de congés payés, de congés de maladie et de congés de maternité ;
- c) bénéficier d'une protection adéquate et appropriée en matière de sécurité sociale, y compris des régimes de pensions servies par les employeurs.

VIII Droits et devoirs des enseignants

Libertés professionnelles

61. Dans l'exercice de ses fonctions, le corps enseignant devrait jouir des franchises universitaires. Les enseignants étant particulièrement qualifiés pour juger des auxiliaires et des méthodes d'enseignement les mieux adaptés à leurs élèves, ce sont eux qui devraient jouer le rôle essentiel dans le choix et la mise au point du matériel d'enseignement, le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques, dans le cadre des programmes approuvés et avec le concours des autorités scolaires.

62. Les enseignants et leurs organisations devraient participer à l'élaboration de nouveaux programmes, manuels et auxiliaires d'enseignement.

63. Tout système d'inspection ou de contrôle devrait être conçu de manière à encourager et à aider les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles et à éviter de restreindre la liberté, l'initiative et la responsabilité des enseignants.

64. 1) Lorsque l'activité d'un enseignant doit faire l'objet d'une appréciation directe, cette appréciation devrait être objective et être portée à la connaissance de l'intéressé.
- 2) L'enseignant devrait avoir un droit de recours contre une appréciation qu'il juge injustifiée.
65. Les enseignants devraient être libres de recourir à toutes les techniques d'évaluation qui peuvent leur paraître utiles pour juger des progrès de leurs élèves, mais devraient veiller à ce qu'il n'en résulte aucune injustice à l'égard d'aucun élève.
66. Les autorités devraient donner due considération aux recommandations des enseignants concernant le genre d'enseignement qui convient le mieux à chacun des élèves, et à l'orientation future de ses études.
67. Tous les efforts doivent être faits pour favoriser, dans l'intérêt des élèves, la coopération entre parents et enseignants, mais les enseignants devraient être protégés contre toute ingérence abusive ou injustifiée des parents dans les domaines qui sont essentiellement de la compétence professionnelle des enseignants.
68. 1) Les parents qui auraient à se plaindre d'un établissement scolaire ou d'un enseignant devraient avoir la faculté d'en discuter d'abord avec le chef de l'établissement et avec l'enseignant intéressé. Toute plainte adressée ultérieurement à des autorités supérieures devrait être formulée par écrit ; le texte devrait en être communiqué à l'enseignant intéressé.
- 2) L'examen des plaintes devrait se faire de telle manière que les enseignants intéressés aient toutes possibilités de se défendre et qu'aucune publicité ne soit donnée à l'affaire.
69. Etant entendu que les enseignants devraient veiller avec le plus grand soin à éviter tout accident à leurs élèves, les employeurs des enseignants devraient les protéger contre le risque d'avoir à payer des dommages-intérêts si des élèves sont victimes d'accidents, à l'école même ou au cours d'activités scolaires à l'extérieur de l'école.

Devoirs des enseignants

70. Reconnaissant que la condition du corps enseignant dépend dans une grande mesure du comportement des enseignants eux-mêmes, tous les enseignants devraient s'efforcer de se conformer à des normes aussi élevées que possible dans toutes leurs activités professionnelles.
71. La définition et le respect des normes professionnelles applicables aux enseignants devraient être assurés avec le concours des organisations d'enseignants.
72. Les enseignants et les organisations d'enseignement devraient chercher à coopérer pleinement avec les autorités, dans l'intérêt des élèves, de l'enseignement et de la collectivité.
73. Des codes d'éthique ou de conduite devraient être établis par les organisations d'enseignants, des codes de ce genre contribuant grandement à assurer le prestige de la profession et l'accomplissement des devoirs professionnels selon des principes acceptés.
74. Les enseignants devraient être disposés à participer à des activités parascolaires dans l'intérêt des élèves et des adultes.

Relations entre les enseignants et l'ensemble de l'enseignement

75. Afin que les enseignants puissent s'acquitter de leurs devoirs, les autorités devraient établir et appliquer régulièrement une procédure de consultation avec les organisations d'enseignants sur des questions telles que la politique de l'enseignement, l'organisation scolaire et tous changements survenant dans l'enseignement.

76. Les autorités et les enseignants devraient reconnaître l'importance de la participation des enseignants, par l'intermédiaire de leurs organisations ou par d'autres moyens, aux efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement, aux recherches pédagogiques, ainsi qu'à la mise au point et à la diffusion de méthodes nouvelles et améliorées.

77. Les autorités devraient favoriser la constitution et l'activité de groupes d'études chargés d'encourager, dans chaque établissement ou dans un cadre plus large, la coopération d'enseignants d'une même discipline, et tenir dûment compte des avis et suggestions de ces groupes.

78. Le personnel administratif et tout autre personnel chargé de certaines fonctions en rapport avec l'enseignement devraient s'efforcer d'établir de bonnes relations avec les enseignants, qui devraient adopter la même attitude à leur égard.

Droits des enseignants

79. Il conviendrait d'encourager la participation des enseignants à la vie sociale et publique dans l'intérêt des enseignants eux-mêmes, de l'enseignement et de la société tout entière.

80. Les enseignants devraient être libres d'exercer tous les droits civiques dont jouit l'ensemble des citoyens et devraient être éligibles à des charges publiques.

81. Lorsqu'une charge publique contraint un enseignant à quitter son poste, il devrait conserver ses droits d'ancienneté ainsi que ses droits à pension et pouvoir, à l'expiration de son mandat, reprendre son poste ou obtenir un poste équivalent.

82. Les traitements et les conditions de travail des enseignants devraient être déterminés par la voie de négociations entre les organisations d'enseignants et les employeurs.

83. Des procédures devraient être établies, par voie de réglementation ou par voie d'accord entre les intéressés, pour garantir aux enseignants le droit de négocier, par l'intermédiaire de leurs organisations, avec leurs employeurs, publics ou privés.

84. Des organismes paritaires appropriés devraient être établis afin de régler les conflits relatifs aux conditions d'emploi des enseignants qui surviendraient entre ceux-ci et leurs employeurs. Au cas où les moyens et les procédures établis à cet effet seraient épuisés, ou au cas où il y aurait rupture des négociations entre les parties, les organisations d'enseignants devraient avoir le droit de recourir aux autres moyens d'action dont disposent normalement les autres organisations pour la défense de leurs intérêts légitimes.

IX. Conditions favorables à l'efficacité de l'enseignement

85. Le travail de l'enseignant est si spécial et si utile qu'il devrait être organisé et facilité de manière à éviter toute perte de temps et d'efforts.

Effectifs des classes

86. Les effectifs des classes devraient être de nature à permettre à l'enseignant de donner à chacun de ses élèves une attention particulière. De temps à autre, on devrait pouvoir réunir des élèves par petits groupes, ou même les prendre un à un, pour leur donner, par exemple, un enseignement correctif. On devrait pouvoir aussi les réunir en grand nombre pour des séances d'enseignement audiovisuel.

Personnel auxiliaire

87. Afin de permettre aux enseignants de donner tous leurs soins à leurs tâches professionnelles, les établissements scolaires devraient disposer d'un personnel auxiliaire, chargé des fonctions étrangères à l'enseignement.

Auxiliaires d'enseignement

88. 1) Les autorités devraient doter les enseignants et leurs élèves d'auxiliaires modernes d'enseignement. Ces auxiliaires devraient être considérés non comme remplaçant le maître, mais comme permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'étendre le bénéfice de l'éducation à un plus grand nombre d'élèves.

2) Les autorités devraient favoriser les recherches sur l'emploi des auxiliaires d'enseignement et encourager les enseignants à prendre une part active à ces recherches.

Durée du travail

89. Le nombre d'heures de travail demandé aux enseignants, par jour et par semaine, devrait être fixé en consultation avec les organisations d'enseignants.

90. En fixant les heures de cours, il faudrait tenir compte de tous les facteurs qui déterminent la somme de travail que les enseignants ont à fournir tels que :

a) le nombre d'élèves dont l'enseignant doit s'occuper, par jour et par semaine ;

b) le temps qu'il est nécessaire de réserver pour la bonne préparation des cours et la correction des exercices ;

c) le nombre des différents cours à donner chaque jour ;

d) le temps exigé des enseignants pour participer à des recherches, aux activités parascolaires, pour surveiller les élèves et pour les conseiller ;

e) le temps qu'il est souhaitable de laisser aux enseignants pour informer les parents et s'entretenir avec eux des progrès des élèves.

91. Les enseignants devraient disposer d'assez de temps pour leur permettre de prendre part aux activités destinées à favoriser leur perfectionnement en cours d'emploi.

92. Les activités parascolaires des enseignants ne devraient pas constituer pour eux une charge excessive ni gêner l'accomplissement de leurs tâches essentielles.

93. Lorsque les enseignants sont appelés à exercer des responsabilités pédagogiques particulières qui s'ajoutent à leurs cours, le nombre de leurs heures de classe devrait être réduit en conséquence.

Congés payés annuels

94. Tous les enseignants devraient avoir droit à des vacances annuelles, à plein traitement, d'une durée suffisante.

Congés d'études

95. 1) Les enseignants devraient bénéficier de temps en temps de congés d'études, à traitement plein ou partiel.

2) Les congés d'études devraient être pris en considération pour le calcul de l'ancienneté et de la pension.

3) Dans les régions éloignées des centres urbains et définies comme telles par les pouvoirs publics, les enseignants devraient bénéficier de congés d'études plus fréquents.

Congés spéciaux

96. Les congés spéciaux accordés dans le cadre de programmes d'échanges culturels bilatéraux ou multilatéraux devraient être assimilés à des périodes de service.

97. Les enseignants qui participent à l'exécution de programmes d'assistance technique devraient bénéficier de congés sans perdre, dans leur pays d'origine, leurs droits d'ancienneté, leurs possibilités d'avancement ni leurs droits à pension. En outre, des dispositions particulières devraient être prises pour leur permettre de faire face à leurs dépenses supplémentaires.

98. Les enseignants venus de l'étranger devraient également bénéficier de congés dans leur pays d'origine et continuer à jouir de leurs droits d'ancienneté et de leurs droits à pension.

99. 1) Les enseignants devraient pouvoir, à l'occasion, prendre des congés à plein traitement en vue de participer aux activités de leurs organisations.

2) Les enseignants devraient avoir le droit d'exercer des mandats dans leurs organisations et bénéficier, en pareil cas, de droits semblables à ceux des enseignants assumant une charge publique.

100. Les enseignants devraient pouvoir prendre des congés à plein traitement pour des raisons personnelles valables, selon des dispositions arrêtées avant l'entrée en fonction.

Congés de maladie ou de maternité

101. 1) Les enseignants devraient avoir droit à des congés de maladie avec traitement.

2) En fixant la période pendant laquelle le traitement sera versé en totalité ou en partie, il faudrait tenir compte des cas où il est indispensable que les enseignants soient isolés des élèves pendant de longues périodes.

102. Il conviendrait de donner effet aux normes fixées par l'Organisation internationale du travail en matière de protection de la maternité, et en particulier à la convention sur la protection de la maternité, 1919, et à la convention sur la protection de la maternité (révisée), 1952, ainsi qu'aux normes mentionnées au paragraphe 126 de la présente recommandation.

103. Il conviendrait d'encourager les enseignantes qui sont mères de famille à rester en activité en les autorisant, par exemple, à prendre, sur leur demande, des congés supplémentaires sans traitement d'un an au plus après la naissance de l'enfant, et en leur conservant leur emploi, tous les droits résultant de celui-ci étant pleinement sauvegardés.

Echanges d'enseignants

104. Les autorités devraient reconnaître l'utilité que présente, à la fois pour l'enseignement et pour les enseignants eux-mêmes, les échanges professionnels et culturels entre pays et les voyages d'enseignants à l'étranger ; elles devraient s'efforcer de développer les possibilités de cet ordre et tenir compte de l'expérience acquise à l'étranger par des enseignants.

105. Les enseignants bénéficiant de ces échanges devraient être choisis sans aucune discrimination et ne devraient être considérés comme des représentants d'aucune opinion politique.

106. Il conviendrait de donner aux enseignants toutes facilités pour aller étudier et enseigner à l'étranger, leur poste et leur situation étant dûment garantis.

107. Les enseignants devraient être encouragés à faire bénéficier leurs collègues de l'expérience qu'ils ont acquise à l'étranger.

Bâtiments scolaires

108. Les bâtiments scolaires devraient donner des garanties de sécurité, être agréables par leur conception d'ensemble, et aménagés de manière fonctionnelle ; ils devraient se prêter à un enseignement efficace et aux activités parascolaires et communautaires, en particulier dans les régions rurales ; construits en matériaux durables et selon les normes de l'hygiène, ils devraient pouvoir convenir à divers usages et être d'un entretien facile et économique.

109. Les autorités devraient veiller au bon entretien des locaux scolaires de manière à ne faire courir aucun risque à la santé ni à la sécurité des élèves et du personnel enseignant.

110. Lorsque l'on prévoit la construction de nouvelles écoles, il conviendrait de consulter les représentants attirés du corps enseignant. Lorsqu'on pré-

voit la construction de nouveaux locaux ou l'agrandissement des locaux dans des écoles déjà existantes, il conviendrait de consulter le personnel enseignant de l'établissement intéressé.

Dispositions spéciales applicables aux enseignants dans les régions rurales ou éloignées

111. 1) Dans les régions éloignées des centres urbains et définies comme telles par les pouvoirs publics, des logements décentes devraient être mis à la disposition des enseignants et de leur famille, de préférence à titre gratuit ou moyennant un loyer réduit.

2) Dans les pays où les enseignants, en dehors de leurs fonctions normales, sont appelés à encourager et à stimuler des activités communautaires, les programmes de développement devraient prévoir des logements convenables pour les enseignants.

112. 1) En cas de nomination ou de mutation dans une région éloignée, les enseignants devraient recevoir des indemnités de déplacement et de déménagement pour eux-mêmes et pour leur famille.

2) Les enseignants en poste dans une telle région devraient, le cas échéant, bénéficier de facilités de voyage particulières afin de leur permettre de maintenir le niveau de leur compétence professionnelle.

3) A titre d'encouragement, les enseignants mutés dans une région éloignée devraient avoir droit au remboursement de leurs frais de voyage jusqu'au lieu de leurs foyers, une fois l'an, à l'occasion des vacances.

113. Chaque fois que les enseignants sont astreints à des conditions de vie particulièrement difficiles, ils devraient recevoir, en compensation, des indemnités spéciales qui devraient entrer en ligne de compte pour le calcul de leur pension.

X. Traitements des enseignants

114. Parmi les différents facteurs qui entrent en jeu dans l'évaluation de la condition des enseignants, une importance particulière devrait être donnée à la rémunération qui leur est accordée car, selon les tendances qui s'affirment aujourd'hui dans le monde, il n'est pas niable que les autres facteurs, tels que la situation reconnue aux enseignants dans la société ou le degré de considération qui s'attache à leur fonction, dépendent dans une large mesure, comme d'ailleurs pour beaucoup d'autres professions comparables, de la situation économique qui leur est faite.

115. Les traitements des enseignants devraient :

a) être à la mesure de l'importance que la fonction enseignante et, par conséquent, ceux qui l'exercent, revêtent pour la société, aussi bien que des responsabilités de toute nature qui incombent à l'enseignant dès son entrée en fonction ;

b) soutenir avantagement la comparaison avec ceux d'autres professions qui exigent des qualifications analogues ou équivalentes ;

c) assurer aux enseignants un niveau de vie raisonnable pour eux-mêmes et pour leur famille, ainsi que les moyens d'améliorer leurs qualifications professionnelles en développant leurs connaissances et en enrichissant leurs cultures ;

d) tenir compte du fait que certains postes exigent une plus grande expérience et des qualifications plus élevées et comportent des responsabilités plus étendues.

116. Les enseignants devraient être rétribués sur la base d'échelles de traitements établies en accord avec leurs organisations professionnelles. Les enseignants qualifiés, en cours de période probatoire ou employés à titre temporaire, ne devraient en aucun cas être rétribués à un taux inférieur à celui des titulaires.

117. La structure des traitements des enseignants devrait être établie de manière à éviter toute injustice et toute anomalie risquant d'entraîner des frictions entre différents groupes d'enseignants.

118. Lorsqu'un règlement fixe un maximum d'heures de cours, un enseignant dont le service régulier excède ce maximum devrait recevoir une rémunération supplémentaire selon un barème approuvé.

119. Les différences de traitement devraient être fondées sur des critères objectifs, tels que les qualifications, l'ancienneté ou le degré de responsabilité ; mais la différence entre le traitement le plus bas et le traitement le plus élevé devrait être maintenue dans des limites raisonnables.

120. Pour fixer les traitements de base des personnes chargées d'un enseignement professionnel ou technique et qui n'auraient pas de grade universitaire, on devrait tenir compte de la valeur de leur formation et de leur expérience.

121. Les traitements des enseignants devraient être calculés sur la base d'une période annuelle.

122. 1) Il conviendrait de prévoir un avancement à l'intérieur de chaque catégorie, au moyen d'augmentation de traitement à intervalles réguliers, de préférence tous les ans.

2) La progression entre le minimum et le maximum de l'échelle des traitements de base ne devrait pas s'étendre sur une période de plus de 10 à 15 ans.

3) Les enseignants devraient bénéficier des augmentations périodiques pour les services fournis en période probatoire ou à titre temporaire.

123. 1) Les échelles de traitements des enseignants devraient être revues périodiquement pour tenir compte de facteurs tels que l'augmentation du coût de la vie, l'élévation du niveau de vie national provenant de l'accroissement de la productivité, ou une hausse générale des salaires et des traitements.

2) Là où il existe une échelle mobile des traitements, automatiquement indexée sur le coût de la vie, l'indice devrait être fixé avec la participation des organisations d'enseignants et toute indemnité de cherté de vie devrait être considérée comme faisant partie intégrante de la rémunération dont il est tenu compte pour le calcul de la pension.

124. Aucun système de rémunération d'après le mérite ne devrait être instauré ni appliqué sans l'avis préalable et le consentement des organisations d'enseignants intéressées.

XI. Sécurité sociale

Dispositions générales

125. Tous les enseignants, quel que soit le type d'école où ils exercent, devraient bénéficier d'une protection en matière de sécurité sociale identique ou analogue. La protection devrait être étendue aux étudiants qui se préparent à la carrière pédagogique s'ils sont déjà employés dans l'enseignement d'une manière régulière, ainsi qu'aux enseignants qui effectuent leur période probatoire.

126. 1) Les mesures de sécurité sociale devraient protéger les enseignants contre tous les risques visés par la convention de l'Organisation internationale du travail concernant la sécurité sociale (norme minimum), 1952, en ce qui concerne les soins médicaux, les prestations de maladie, de chômage et de vieillesse, les prestations pour accidents du travail et maladies professionnelles, les prestations aux familles et les prestations de maternité, d'invalidité et de survivants.

2) Les normes de la sécurité sociale des enseignants devraient être au moins aussi favorables que celles que prévoient les instruments pertinents établis par l'Organisation internationale du travail, notamment la convention con-

cernant la sécurité sociale (norme minimum), 1952.

3) Les prestations de sécurité sociale devraient être accordées de droit aux enseignants.

127. La protection des enseignants en matière de sécurité sociale devrait tenir compte de leurs conditions d'emploi particulières, comme il est indiqué aux paragraphes 128 à 140 ci-dessous.

Soins médicaux

128. Dans les régions où l'on manque de services médicaux, les enseignants devraient être remboursés des frais de déplacement lorsqu'ils sont obligés de se déplacer pour recevoir les soins requis.

Prestations de maladie

129. 1) Les prestations de maladie devraient être versées pendant toute la durée de l'incapacité de travail entraînant la suspension du gain.

2) Elles devraient être versées à partir du premier jour de la suspension du gain.

3) Lorsque la durée des prestations de maladie est limitée, des prolongations devraient être prévues pour les cas où les enseignants doivent être isolés des élèves.

Accidents du travail et maladies professionnelles

130. Les enseignants devraient être protégés contre les conséquences des accidents survenus non seulement pendant les heures de service à l'intérieur de l'école, mais aussi au cours d'activités scolaires organisées à l'extérieur.

131. Certaines maladies contagieuses fréquentes chez les enfants devraient être considérées comme des maladies professionnelles lorsqu'elles sont contractées par des enseignants qui ont été exposés à la contagion du fait de leurs élèves.

Prestations de vieillesse

132. Lorsqu'un enseignant est muté à un poste relevant d'une autre autorité scolaire dans le même pays, il devrait conserver, en matière de pension, le bénéfice de ses services antérieurs.

133. Compte tenu des réglementations nationales et en cas de pénurie dûment constatée, les années de service effectuées par les enseignants qui continuent d'exercer leurs fonctions tout en ayant droit à la retraite devraient soit entrer en ligne de compte pour le calcul de leur pension, soit permettre aux enseignants de s'assurer une retraite complémentaire grâce à des organismes appropriés.

134. Les prestations de vieillesse devraient être fixées en fonction du gain de fin de carrière, de manière que l'enseignant puisse conserver un niveau de vie suffisant.

Prestations d'invalidité

135. Des prestations d'invalidité devraient être versées aux enseignants contraints à interrompre leur activité par suite d'une incapacité physique ou mentale. Il devrait être prévu qu'une pension sera accordée lorsque l'incapacité ne donne pas droit à des prestations de maladie de longue durée ou à d'autres indemnités.

136. En cas d'incapacité partielle, c'est-à-dire lorsque l'enseignant reste en mesure d'exercer ses fonctions à temps partiel, l'intéressé devrait avoir droit à une prestation d'invalidité partielle.

137. 1) Les prestations d'invalidité devraient être fixées en fonction du dernier gain perçu, de manière que l'enseignant puisse conserver un niveau de vie suffisant.

2) Les enseignants frappés d'incapacité devraient bénéficier des soins médicaux et des prestations connexes afin de rétablir ou, du moins, améliorer leur état de santé ; ils devraient pouvoir disposer aussi de services de réadaptation, pour les préparer, chaque fois que cela est possible, à reprendre leur activité antérieure.

Prestations de survivants

138. Les conditions d'octroi et le montant des prestations de survivants devraient permettre aux bénéficiaires de conserver un niveau de vie suffisant et d'assurer le bien-être et l'éducation des enfants à charge.

Moyens de faire bénéficier les enseignants de la sécurité sociale

139. 1) La protection des enseignants en matière de sécurité sociale devrait être assurée autant que possible au moyen d'un système général applicable, selon le cas, au secteur public ou au secteur privé.

2) Lorsqu'il n'y a pas de système général pour un ou plusieurs des risques à couvrir, il conviendrait d'instituer, sur une base réglementaire ou autrement, un système spécial pour les enseignants.

3) Là où le niveau de la protection assurée par un système général est inférieur à celui qui est prévu dans la présente recommandation, il conviendrait de combler l'écart grâce à des systèmes de prestations complémentaires.

140. Il conviendrait d'étudier la possibilité d'associer des représentants des organisations d'enseignants à l'administration des systèmes spéciaux ou complémentaires de sécurité sociale, y compris pour le placement des fonds.

XII. Pénurie d'enseignants

141. 1) Il faudrait poser en principe que toute mesure prise pour parer à une grave crise de recrutement doit être considérée comme une mesure exceptionnelle, qui ne déroge ou ne porte atteinte, en aucune manière, aux normes professionnelles établies ou à établir, et réduit au minimum le risque de nuire aux études des élèves.

2) Certains expédients destinés à parer à la pénurie de personnel enseignant (tels que des classes à effectifs excessifs ou l'augmentation déraisonnable des heures de cours demandées aux enseignants) étant incompatibles avec les buts et objectifs de l'enseignement et préjudiciables aux élèves, les autorités compétentes devraient, de toute urgence, rendre inutile le recours à ces expédients et y mettre fin.

142. Dans les pays en voie de développement où l'urgence des besoins peut rendre nécessaire le recours à une formation accélérée des enseignants, il faudrait organiser en même temps une formation complète, de manière à disposer d'un corps d'enseignants ayant toute la compétence nécessaire pour orienter et diriger l'ensemble de l'enseignement.

143. 1) Les élèves admis à suivre des programmes de formation accélérée devraient être choisis selon les mêmes critères que ceux qui doivent recevoir une préparation du type normal ou même selon des critères plus sévères, pour qu'ils soient à même de compléter leur formation par la suite.

2) Des dispositions et des facilités spéciales, y compris des congés d'études supplémentaires à plein traitement, devraient être prévues pour permettre aux enseignants qui ont reçu une formation accélérée de compléter leurs qualifications en cours d'emploi.

144. 1) Dans la mesure du possible, le personnel non qualifié devrait être dirigé et étroitement contrôlé par des enseignants pleinement qualifiés.

2) Pour pouvoir continuer à exercer, les intéressés devraient être tenus d'acquiescer les qualifications nécessaires ou de compléter celles qu'ils ont déjà.

145. Les autorités devraient reconnaître que l'amélioration de la situation sociale et économique des enseignants, de leurs conditions de vie et de tra-

vail, de leurs conditions d'emploi et de leurs perspectives de carrière, constitue le meilleur moyen de remédier à toute pénurie d'enseignants compétents et expérimentés ainsi que d'attirer à la profession enseignante et d'y retenir, en grand nombre, des personnes pleinement qualifiées.

XIII. Clause finale

146. Lorsque les enseignants jouissent, dans certains domaines, d'une condition plus favorable que celle qui résulte des dispositions de la présente recommandation, ces dispositions ne devraient, en aucun cas, être invoquées pour revenir sur les avantages déjà accordés.

Le texte qui précède est le texte authentique de la recommandation dûment adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, qui s'est tenue à Paris et qui a été déclarée close le cinquième jour d'octobre 1966.

EN FOI DE QUOI ont apposé leurs signatures, ce cinquième jour d'octobre 1966 :

Le Président
de la Conférence intergouvernementale spéciale sur la
condition du personnel enseignant

JEAN THOMAS

Le Directeur général
de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture

RENE MAHEU

Nos Morts



ANNE BEFFORT

1880 - 1966

ANNE BEFFORT

Anne Beffort, pour toute la ville de Luxembourg Mademoiselle Beffort, s'est éteinte à Davos, le 20 juillet 1966, à l'âge de 86 ans. Avec elle disparaît une personnalité dont l'influence et le rayonnement ont été grands dans le Luxembourg et au-delà des frontières de notre pays.

Depuis 1909 jusqu'en 1946, la vie personnelle de Mademoiselle Beffort se confondait plus ou moins avec la vie du Lycée de jeunes filles.

Anne Beffort avait la vocation de l'enseignement et elle avait le goût du travail intellectuel, mais elle était née à une époque où, chez nous du moins, les ambitions intellectuelles d'une jeune fille suscitaient des ricanements apitoyés et des critiques indignées plutôt que des encouragements admiratifs. Un seul enseignement s'offrait aux jeunes filles intelligentes: «L'Ecole Supérieure», puis les «Cours Supérieurs» de N.-D. Sainte-Sophie ou l'Ecole Normale des Institutrices. C'est la formation que reçut Anne Beffort, et en 1900, elle obtint le brevet d'institutrice de 4ème rang, puis en 1902, 1904, 1906, les brevets de 3ème, 2ème et 1er rang. C'eût été là son bâton de maréchal, si elle avait eu moins de courage, moins d'obstination à poursuivre son but.

Elle fit donc des études universitaires à Munster en Westphalie et à Paris où elle reçut, en 1909, le titre de docteur de l'université.

Cette même année 1909 fut fondé à Luxembourg le Lycée de jeunes filles et Anne Beffort s'empressa de rejoindre les rangs des hommes d'esprit libéral et éclairé qui acceptèrent de collaborer, gratuitement pendant deux ans, à une oeuvre qu'ils estimaient juste et nécessaire.

Anne Beffort était au début professeur de français, d'allemand, d'arithmétique et de géographie, mais elle eut encore bien d'autres responsabilités: Elle devait veiller aux bonnes moeurs, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des salles de classe. Monsieur Auguste Oster, professeur honoraire du Lycée de jeunes filles, rappelle ces souvenirs ubuesques dans l'Histoire du Lycée de jeunes filles de Luxembourg 1909-1946. «... pour parer d'avance à une critique malveillante de la part des adversaires de notre Lycée... Mlle Beffort devait assister en qualité de surveillante à toutes les leçons données par les professeurs-hommes... En outre... Mlle Beffort devait, en qualité de régente, accompagner les lycéennes qui, soit pour se rendre en classe, soit pour rentrer chez elles, faisaient usage du tramway...» Anne Beffort joua avec humour son rôle de chaperon et en profita pour faire clan-

destinement son stage auquel, officiellement, elle n'avait pu être admise, n'ayant pas, et pour cause, les diplômes luxembourgeois exigés.

En 1911, quand le lycée privé devint lycée d'Etat, Mlle Beffort y fut nommée chargée de cours; en 1918 seulement elle reçut l'équivalence de son titre avec le grade de docteur au Luxembourg et en 1919 elle fut nommée professeur. Elle était enfin à la place qui lui semblait la plus belle et la plus enviable du monde. C'est qu'elle aimait son métier et qu'elle aimait ses élèves. Pendant plus de trente ans, elle a enseigné le français à d'innombrables lycéennes avec autant de compétence que de dévouement professionnel. En 1941, elle se fit pourtant mettre à la retraite avant la limite d'âge pour ne pas devoir se plier aux prescriptions de l'occupant. A la Libération, elle reprit le collier, avec quelle joie! Avec quel regret aussi! il ne lui restait qu'un an avant la date fatidique du soixante-cinquième anniversaire.

En 1946, elle fut nommée professeur honoraire. Longtemps elle a ressenti le regret de ne plus vraiment faire partie du lycée, de se trouver séparée du monde des élèves.

En réalité, plus que tout autre professeur honoraire, elle était restée en contact avec le lycée. Fondatrice en 1929 de l'Association Amicale des Anciennes Elèves du Lycée, elle en était la présidente jusqu'à sa fin. Ainsi nul événement au lycée, grand ou petit, qu'elle ignorât; bon nombre des professeurs comptaient parmi ses Anciennes; d'autres Anciennes, mères de famille, lui parlaient de leurs filles, devenues lycéennes à leur tour. Dans les Anciennes, elle voyait la réalisation des espérances qui l'avaient animée, elle, pendant toute sa vie.

«C'était, disait-elle, un fier spectacle que de voir les Anciennes aux places familiales et sociales qui leur étaient confiées, de les voir plus capables, plus libres, plus heureuses que les femmes d'autre-fois.»

La fidélité exemplaire de Mlle Beffort à ses idéaux de jeunesse transparaissait aussi dans le culte qu'elle avait voué à Victor Hugo. En 1926, elle avait publié une dissertation: L'enfant dans l'oeuvre de Victor Hugo et particulièrement dans «Les Misérables». Dès la VII^e ou la VI^e, les petites lycéennes apprenaient à connaître et à aimer Cosette et Gavroche. Mais l'illustre poète méritait davantage que l'affection fraternelle qu'éprouvaient pour ses personnages de jeunes lycéennes. Anne Beffort n'eut de cesse qu'elle n'eût fait du grand poète français un des nôtres. Comme toujours lorsqu'elle voulait une chose, elle a réussi à l'obtenir. Nous n'imaginons plus Vianden sans le musée Victor Hugo, ni le parc de Luxembourg sans le beau buste du jeune Victor Hugo, oeuvre de David d'Angers.

En 1961, alors que ses forces déclinaient déjà, Mlle Beffort a rassemblé dans deux volumes de Souvenirs certains articles qu'elle avait publiés au cours des années. Ces Souvenirs révèlent bien le caractère

d'Anne Beffort, et d'abord sa bonté indulgente que les lycéennes avaient tant appréciée dans leur professeur; il est vrai que, pour elle, les élèves n'avaient pas de défauts, comme les grands hommes n'avaient pas de faiblesses. Ensuite l'enthousiasme qui éclate dans ses pages les plus anciennes et qui était resté aussi fervent dans les articles les plus récents. Mais son enthousiasme était soutenu par cette volonté indomptable qui fait fi de tous les obstacles et qui arrive toujours à en triompher.

Honorée de distinctions exceptionnelles, jouissant de l'amitié de personnalités célèbres dans le monde politique et dans le monde littéraire, réconfortée jusqu'à ses derniers jours par des témoignages innombrables de respect, de gratitude et d'affection. Anne Beffort a eu une belle vie. La Fortune lui avait accordé une faveur rare: elle avait vu la réalisation de ses plus chers désirs.

M. WESTER



NICOLAS-JOSEPH GILLEN

1888 - 1966

NICOLAS-JOSEPH GILLEN

De mortuis nil nisi bene.

Cette traduction latine d'une recommandation attribuée à Solon ou à un autre des sept Sages de l'antique Grèce est généralement interprétée chez nous comme une invitation à ne dire que du bien d'un mort. Les professeurs de l'enseignement secondaire, tant qu'ils connaîtront le latin, n'auront pas de peine à comprendre que le sens précis du mot est un peu plus nuancé. Ce qui est demandé, ce n'est pas de dire du bien, uniquement du bien, d'un homme qui vient de mourir, mais c'est de parler de lui « bene », sérieusement, convenablement, avec bienveillance et respect. En commémorant la vie et l'activité de Nicolas Joseph Gillen, on ne saurait faire autrement.

Rappelons les données de son dossier personnel. Né à Luxembourg, le 18 mars 1888, marié ibidem le 26 juillet 1921, décédé en la même ville, le 7 décembre 1966. Examens : fin d'études secondaires (section gréco-latine) : 1908 ; candidature en philosophie et lettres : le 12 avril 1911 ; doctorat (spécialités : latin-français) : le 28 septembre 1923 ; examen pratique : juin 1925.

Etre né et mort à Luxembourg, avoir été professeur de l'enseignement secondaire, il n'y a là rien de rare, rien d'exceptionnel. Mais attention : candidature en 1911, doctorat en 1923 ! L'écart entre les deux dates soulève une question : où a-t-il été, qu'a-t-il fait entretemps ? C'est là d'abord que nous nous heurtons à un trait particulier de son caractère, qui eut pour résultat une déviation dans la carrière régulière du professeur luxembourgeois. Sur le point de finir ses études, Nicolas Joseph Gillen eut l'idée fantaisiste d'aller voir le monde. Il s'expatria. Non pas qu'il en eût assez de sa patrie : il y reviendra. Non pas qu'il hésitât sur sa vocation : il lui resta fidèle. Mais pour l'heure il trouva à s'engager dans l'enseignement au célèbre collège des Bénédictins d'Ettal en Bavière. De là, il transmigra en Bohême comme précepteur dans la famille des princes de Schwarzenberg, puis dans une famille de haute bourgeoisie de ce même pays qui fut jadis le royaume de Jean l'Aveugle et de Charles IV, enfin encore, à l'Ecole Bossuet à Paris.

De ce tour d'Europe, il revint dans son pays, riche de toute cette expérience acquise en pays différents, dans des milieux divers, prêt à en faire bénéficier la jeunesse studieuse de sa patrie, avec laquelle il allait entrer en contact, après s'être soumis aux dernières formalités

qui devaient lui ouvrir une carrière pédagogique officielle d'une trentaine d'années. C'est en 1953 qu'il fut, normalement et légalement, atteint par la limite d'âge.

Que dire de ces trente ans de service public ? Tous les professeurs luxembourgeois qui font bravement leur devoir, quel que soit l'éclat de leurs succès, méritent qu'on parle « bien » de leur activité. Nicolas Joseph Gillen l'a mérité à son tour, comme chacun de nous, selon l'étendue et la profondeur de sa tâche accomplie. Ce qu'il convient de relever, c'est qu'il ne se contenta pas d'enseigner la grammaire latine ou la rédaction française, plus encore quelques sciences mineures, d'après la volonté de ses chefs. Mais par-delà l'instruction il y eut pour lui le souci de l'éducation. A tel point qu'il s'offrit spontanément pour donner à des volontaires un cours de savoir-vivre, de bonnes manières, de formation civique, de comportement adapté aux situations constantes et variables de la vie sociale. Autant dire la morale laïque de nos réformateurs pluralistes.

Aux principes et règles qu'il enseignait, Nicolas Joseph Gillen conformait sa vie personnelle. Ses fines manières aristocratiques, faites de dignité, de gentillesse, de délicatesse, il les avait sans doute perfectionnées dans les milieux où il avait fait son apprentissage, mais il faut supposer qu'elles lui convenaient, qu'elles répondaient au fond de son caractère. Tout ce qui était vulgaire, tout ce qui était bas répugnait à son tempérament. Ce n'est pas d'ailleurs que, vivant parmi des princes, il se soit laissé éblouir par des apparences. Il aimait rappeler, à l'occasion, comment à ses élèves princiers il avait donné des leçons de modestie et d'humilité pour obvier aux possibles écarts de cette mentalité féodale capable de s'imaginer que les autres étaient là pour servir Son Altesse.

Le besoin de rester en contact avec les jeunes amenait Nicolas Joseph Gillen à s'intéresser à des œuvres périscolaires, des cercles d'étude et autres, où il pouvait prodiguer ses bons conseils et aider à la formation des intelligences et des caractères. Il avait été le premier président et un des animateurs de l'Association des étudiants catholiques. Il continuait à pratiquer sa religion avec une naturelle et sereine sincérité, sans la cacher, sans l'afficher. Sa vie de famille fut affectée par un grand malheur, la perte de son fils unique Jean, qui enrôlé de force, disparut dans la tourmente de la seconde guerre mondiale. Dans ces jours de douleur, il eut à ses côtés sa digne et vaillante épouse, qu'il avait connue au pays des Sudètes et qui le soutenait délicatement aux moments critiques de la vie. Car Gillen, malgré ses efforts pour conserver son optimisme et son égalité d'humeur et d'esprit, était loin d'être un insensible.

Dans les dernières années de sa vie, Nicolas Joseph Gillen, atteint par les immanquables déficiences de l'âge, vivait plutôt retiré de la

vie du dehors. Ce fut notamment une insuffisance de la vue qui l'empêchait de sortir aux heures et aux endroits agités. Ainsi disparut peu à peu de la circulation ce gentilhomme de belle prestance marquée par le rectangle fameux de sa barbe-plastron bien soignée. Maintenant qu'il est parti pour de bon, son souvenir sera vivant auprès de quelques bons amis devenant de plus en plus rares, et auprès de ses élèves reconnaissants, disséminés à travers le pays. Puis ce sera, ici-bas, l'oubli, conforme aux conditions de la société des hommes.

N. M.



FERNAND KARIÉR

1934 - 1967

FERNAND KARIER

Er ist der Junge, wach und hellhörig, der in ein Geschehen hineingerissen wird, das ihm die Welt, die Welt des Menschen, fragwürdig werden lässt. Er lernt das Unrecht kennen und ist zutiefst erschrocken über das Gewalttätige, das ihm überall begegnet. Dieser Junge ist verletzlich, innerlich verwundbar, ist Zuschauer und Opfer zugleich. Er sucht das «Zeichen», das ihm die Geschehnisse verständlich machte.

Er ist Aereeto, von dem berichtet wird, wie er das Ende des Krieges übersteht. Den erneuten Ausbruch der Gewalt erlebt er mit geschärftem Bewusstsein, als ein wissend Gewordener. Er ist weniger hilflos ausgeliefert, weil er in sich Gegenkräfte gefunden hat. «Bis in die Eingeweide sass damals sein Hass gegen alles was Gewalt war und den Menschen in unerträglicher Nacktheit zeigte. Aber Aereeto war älter geworden jetzt. Als Pini ihm erzählte, dass im Dorf draussen ein Bauer seinen Nachbar mit der Mistgabel aufgespiesst hatte, lachten beide und rannten in die Badeanstalt...» Die Welt hat den Jungen verändert — Aereeto hat den Hass in sich aufgenommen, und seine Gefühle verrohen ihm — aber er lässt nicht zu, dass sie ihn vergehewaltigt. Es kommt zu der Minute der Wahrheit, da er jenen Hund mit aufgeschwemmtem Bauch in der Sumpflache liegen sieht. Aber diese Wahrheit weist er von sich ab: «Aereeto nahm es nicht an, wie es war...»

Ich wollte einen Nachruf schreiben auf Fernand Karier und nun, da ich die Impuls-Hefte aus der Hand lege, sehe ich, dass es sich erübrigt. Fernand Karier wird gegenwärtig bleiben in seinen beiden Erzählungen. In der letzten steht über Aereeto der bestürzende Satz: «Er hatte noch nicht gelebt und dachte an den Tod!»

Jos. WEYDERT



Madame MARIE-LOUISE KREMER-WÜRTH
1940 - 1968

Madame MARIE-LOUISE KREMER-WÜRTH

Und Kinder wachsen auf mit tiefen Augen,
Die von nichts wissen, wachsen auf und sterben,
Und alle Menschen gehen ihre Wege.

Die Verse sind die Anfangsstrophe der «Ballade des äusseren Lebens» von H. von Hofmannsthal. Du behandeltest das Gedicht in einer Probestunde im Escher Knabenlyzeum, am vergangenen Dienstag. Du fragtest, über welche Etappe des menschlichen Lebens H. von Hofmannsthal hinwegsieht. Es ist die Mitte des Lebens, das Geniessen, das Ausgefülltsein, das der Dichter nicht sieht. Keiner ahnte damals, dass diese Lebensperiode Dir versagt bleiben sollte, dass der Tod einige Tage später die melancholischen Verse Hofmannsthals für Dich zu einer brutalen Realität werden liess. Dichterworte können wie dumpfe Vorzeichen wirken.

H. von Hofmannsthal zerfielen die Worte manchmal «wie modrige Pilze» (Brief des Lord Chandos). Werden die Worte in einem Nachruf nicht auch unweigerlich zu abgegriffenen, schalen Formeln, wenn sie versuchen, das Grausame des Schmerzes und des Todes einzufangen ? Und doch - so leer, so konventionell ein Nachruf auch wirken mag, er ist ein letzter verzweifelter Versuch, etwas von dem entweichenden Leben zu fassen, eine Persönlichkeit der Auflösung zu entreissen.

Dieser Nachruf fällt schwer. Der drängende Schmerz verhindert, dass sich die Gefühle in das starre Korsett einer geschliffenen Sprache zwängen lassen. Zu massiv ist das Leid, um ein ausgewogenes Porträt Deiner Persönlichkeit zu entwerfen. Es ist einfach nicht fassbar, dass Du am Montag am «séminaire pédagogique» teilnahmst, am Dienstag eine brillante Probestunde hielst, am Mittwoch und Donnerstag noch im Mädchenlyzeum lehrtest und am Freitag nicht mehr unter uns bist, nie mehr unter uns sein wirst. Die Begeisterung für Deinen Beruf, Deine unbändige Freude an der deutschen Sprache und Literatur hinderten Dich daran, Deiner angeschlagenen Gesundheit die geringste Ruhe zu gönnen. Du warst unfähig Dich zu schonen. Als die Krankheit Dich gegen Ende des vergangenen Jahres schwer darniederwarf, spanntest Du nicht aus. Du beschäftigtest Dich mit Fontane. In einer lässigen Routine wolltest Du nicht erstarren. Und im Januar, kaum vom Krankenbett erhoben, konnte die nervliche Belastung, die an Dir zehrte, Dich nicht davon abhalten, sämtlichen Veranstaltungen über

deutsche Exilliteratur beizuwohnen, Theaterabende von P. Handke, F. Dürrenmatt, C. Zuckmayer zu besuchen, an einem Vortrag über K. Tucholsky teilzunehmen. Dabei warst Du stets lustig, vergnügt, voller Pläne. Die Krankheit hatte Dich nicht griesgrämig gemacht.

Du warst zu gewissenhaft. Letztes Jahr wähltest Du ein sehr modernes, avantgardistisches Gedicht von H. M. Enzensberger für Deine deutsche Probestunde und sprengtest damit weit den Rahmen einer üblichen Schulinterpretation. Dieses Jahr hielst Du Deine Deutschstunde im Knabenlyzeum. Du wolltest sehen, wie hier eine Beurteilung ausfällt, Du wolltest Dich nicht in die Enge einschliessen. Deine Gewissenhaftigkeit raubte Dir schliesslich in letzter Zeit vollkommen die Nachtruhe. Aber Dein fröhliches und aufgeschlossenes Wesen liess keine Klage über Deinen Gesundheitszustand zu. Die einzigen Bemerkungen der Enttäuschung und der Niedergeschlagenheit, die ich in den letzten Monaten von Dir vernommen habe, waren, dass die Müdigkeit Dich oft hindere, die gewissenhaft vorbereiteten Stunden mit der nötigen Energie zu halten. Dein Mann und Deine Freunde bangten um Deine Gesundheit. Aber niemand ahnte, dass der Tod hier so unerbittlich walten werde, dass er uns in einer kurzen Zeitspanne nach F. Karier nun schon den zweiten Germanisten entreissen werde, dass er uns Deinen Mann als einen vom Leid getroffenen Kollegen zurücklässt.

R. THILL



JEAN-PIERRE MEISCH

1922 - 1967

JEAN-PIERRE MEISCH

Mon cher Jim,

«Tu as été imbattable. Et tu l'es toujours! La mort, l'imbattable mort avait beau s'attaquer à ton corps si bien discipliné, elle n'a eu que lui.

Car tu restes omniprésent, par ton exemple, par tes influx qui durent toujours, par ton dynamisme qui était ton secret à toi et qui n'appartiendra à personne d'autre; par tes dévouements, tes victoires sur toi-même qui restent inimitables et inimités; par tes rêves, tes idées à toi, toutes choses que tu as si bien su incarner et qui vivront pour durer, pour «agir» encore.

Ta voix d'outre-tombe aura droit à se draper, sans outrecuidance, dans les vers d'Horace: «Non omnis moriar multaue pars mei vitabit Libitinam» ...

Mais fi de souvenirs littéraires! C'est toi qui surgis devant nous, en chair et en os, dans une atmosphère qui n'est diffuse ni embarrassante; ni pénombres, ni contours imprécis, mais lumière et candeur; sans faux, ni fard, mais Vie, Vérité, Volonté, Valeur, Vigueur, Victoire! Tu restes digne d'envie, comme substance humaine et richesse sportive; comme père et époux; comme éducateur et lutteur, comme guérisseur de corps débiles et d'âmes en désarroi. -

Car tous ceux-là, grâce à toi, à ta foi, à tes rayonnements puissants, ont réappris à respirer, donc à vivre avec ordre, selon un rythme discipliné et mesuré.

Qu'aurais-tu pu réaliser encore, durant de belles années; toi qui n'avais d'autre ambition que «de te réaliser» selon les volontés du Créateur.

Car c'est Lui qui a été ton point d'appui, ta plénitude, ta richesse.

Respectons donc courageusement les desseins du Créateur dont tu disais toujours qu'Il aimait toutes ses créatures....»

Pierre WINTER



JOSEPH MERTEN

1883 - 1967

JOSEPH MERTEN

Le 29 septembre 1967, le Lycée classique de Diekirch a fait célébrer un Requiem pour son directeur honoraire Joseph Merten, décédé pendant les grandes vacances.

Certes la plupart des 804 élèves qui, aujourd'hui, fréquentent le Kolésch, ne connaissent pas Monsieur Merten ; ils savent tout au plus qu'il fut directeur du Gymnase de 1932 à 1948. Pourtant leur recueillement à l'église décanale prouvait qu'ils avaient le sentiment, la conviction que le Lycée les avait conviés pour honorer la mémoire d'un homme qui s'est dévoué, sans calculer — quoique mathématicien — à son œuvre de pédagogue, de professeur, de directeur dans une école qu'il a servie depuis 1895...

Oui, en septembre 1895, le petit Joseph Merten, qui naquit à Wiltz le 19.12.1883, descendit des hauteurs de Clervaux pour faire une entrée volontairement discrète et discrètement volontaire au Gymnase de Diekirch. Ce Gymnase, cette ville, il ne les quittera que pour faire ses études universitaires à Louvain et à Paris. A Paris, les éminents professeurs Curie et Poincaré le comptaient parmi leurs disciples. — Monsieur Merten citait parfois une phrase du professeur Curie : « Madame Curie et moi, nous avons trouvé que... » — Diekirch, lieu de ses premiers enthousiasmes, de ses premiers espoirs, de ses premières déceptions, était devenu son destin, du point de vue école et famille.

Le professeur Merten, le directeur Merten, l'homme Merten ! Qui pourrait s'imaginer le Gymnase d'antan, la bonne ville de Diekirch d'antan sans celui qui, depuis qu'il fut attaché comme stagiaire au Gymnase en 1906, jusqu'à sa retraite comme directeur en 1948, et au-delà de cette date, a essayé d'imprimer à tout ce qu'il entreprenait son cachet de discrétion, de sagesse, de courtoisie, de droiture ? Avec lui, j'ai bien peur que ne s'éteigne un genre d'homme qui avaient pour emblème l'élégance de sensibilité et de retenue, de fidélité aux plus traditionnelles valeurs de chez nous : il y avait dans cet homme, ce professeur, ce directeur une autorité aristocratique que certains jugent être d'un autre âge. Un fait est indiscutable : il aimait par dessus tout son métier et avait la passion de l'ouvrage bien fait. Que ce fussent ses cours, ses discours, ses rapports administratifs, et même ses entretiens privés, tout était ouvragé jusqu'aux moindres détails et ce besoin de perfection donnait parfois l'impression de rigidité.

Professeur de mathématiques, il s'évertuait, comme disait Renan, « à extraire le diamant des foules impures », parce qu'il était convaincu de la présence d'un diamant, si petit soit-il, dans chaque élève médiocre aussi bien que dans celui qui comprenait d'emblée les mathématiques. Voilà précisément la grandeur de ce pédagogue : les problèmes paraissant obscurs et incompréhensibles, il les rendait simples et lumineux. Quel fut son secret pédagogique ? Il possédait à fond la matière qu'il enseignait ; il avait en horreur l'à peu près, l'improvisation, les digressions ; discipline, ordre, volonté d'éviter les hyperboles, mais d'user de mots simples, raisonnables, compréhensibles, c'est ce qui caractérisait son cours de mathématiques qui était limpide comme un cours d'eau de montagne ; ses dessins géométriques au tableau étaient des chefs-d'œuvre de précision et de beauté architecturale.

La discrétion et la clarté étaient l'élégance de sa personne et de sa méthode pédagogique. Je voudrais bien connaître l'élève, même s'il n'avait pas la bosse mathématique, à qui « Josy » n'ait pas réussi à faire comprendre et aimer l'algèbre et la géométrie.

Monsieur Merten ne se contentait pas d'être un excellent professeur, il voulait, dès sa nomination en 1932, être un directeur efficace et un administrateur à vues larges et avancées. Aussi bien dans la salle de conférences que dans les salles de classe, l'autorité du directeur Merten se manifestait discrètement, mais fermement. Il n'appliquait que rarement les grands moyens, quand un élève avait transgressé le règlement d'ordre et de discipline. Sous ses dehors un peu compassés il avait un cœur généreux et une âme d'une sensibilité exquise. Mais il était de ces hommes qui, sans le vouloir peut-être, créent autour d'eux une certaine zone solennelle qu'on n'ose franchir. Quand par hasard il parlait de sa tâche de directeur, il donnait l'impression qu'il en était le spectateur. Il connaissait à merveille le secret de défendre ses idées, en respectant celles des autres, de créer dans son école une atmosphère sérieuse, à l'image de sa personne, de prévenir l'indiscipline par un léger mouvement de son petit doigt, par un regard qui, à travers les verres de son binocle qu'il savait remettre en place avec un doigté aristocratique, semblait pénétrer au plus profond de l'âme des élèves.

Il ne se contentait pas de diriger l'école assis à sa table de travail dans son bureau, de rédiger des rapports tellement ciselés qu'au ministère on se faisait un plaisir de les lire et étudier ; si les circonstances l'exigeaient, il ne refusait pas de descendre de son piédestal et de faire des démarches poliment énergiques auprès des autorités compétentes dans l'intérêt de son Gymnase, qui sous sa direction, de 1932 à 1948, commençait son ascension du point de vue pédagogique et bâtiments : Monsieur Merten s'efforçait de remplir la coquille du Gymnase à moitié vide.

Durant l'occupation, sa digne, intelligente, honnête et calme résistance dans le domaine de son école provoqua l'explosive colère de l'Oberschulrat, qui, dès 1941, mit ce seigneur à la retraite, pour lui faire succéder un petit Studienrat nazi, importé de Wuppertal. Cet individu, en uniforme de choc, botté jusqu'aux genoux, revolver à la ceinture, fut accueilli avec des grognements par professeurs et élèves... N'en parlons plus ! Je suis convaincu que tous ceux qui, à cette époque-là, flirtaient avec les nazis, rougissent de honte que les Allemands aient fait subir au directeur Merten des humiliations écoeürantes, place Guillaume, auxquelles il répondait avec une grandeur admirable. Monsieur Merten reprit ses fonctions dès la fin de la guerre. Il se trouvait en face de problèmes autrement difficiles que des théorèmes : la réorganisation de l'école et l'aménagement des bâtiments. Il n'était pas homme à capituler et, à petits pas, prudemment, intelligemment, il se sacrifia à son travail de « constructeur ». En 1948, il quitta définitivement son Gymnase ; mais il continuait de rester jusqu'à sa mort le mentor avisé, qui n'était pas avare de conseils précieux : il ne les imposait pas, mais aidait de tout cœur celui qui faisait appel à son expérience, sa sagesse, sa lucidité, son intégrité.

L'homme Merten — il passait au crible ses amis — était d'une finesse exquise, d'une extraordinaire dignité, d'une distinction un peu distante, d'une courtoisie méticuleuse, d'une vaste culture qu'il approfondissait jour par jour, même et surtout pendant sa retraite, par la lecture de livres scientifiques, littéraires, de périodiques. Il avait en horreur le laisser-aller ; le sens de la mesure lui était inné et il aimait la beauté dans son expression classique ; peut-être même se montrait-il trop réservé à l'égard de tout ce qui ébranlait ses conceptions philosophiques, scientifiques, pédagogiques. Il ne provoquait pas d'emblée un courant de sympathies en sa direction ; mais une fois la glace brisée, il mettait peu à peu à l'aise ceux qui entraient en contact avec lui ; il avait le respect des autres et une sensibilité que son caractère et son goût n'ont jamais voulu exhiber. En société, dans le cercle restreint de ses amis, — les derniers temps avec ses fidèles chevaliers de la table ronde, — il savait être enjoué ; de temps en temps, parcimonieusement il lançait une de ses pointes spirituelles et piquantes, un de ses jeux de mots malicieux et fins, par lesquels d'ailleurs il agrémentait, si le cœur et l'esprit l'y invitaient, ses cours et que se racontent aujourd'hui encore ses anciens collègues et élèves. Quelque réservé qu'il fût, il aimait, dans un cadre agréable et discret, déguster avec de fins connaisseurs un bon Moselle, et s'adonner à une conversation empreinte d'une intelligente bonhomie. Savez-vous que Monsieur Merten, jeune professeur, fut l'auteur de couplets étincelants et pétillants de certaines revues jouées à Diekirch, que longtemps il était le secrétaire, l'âme de la Société d'embellissement de Diekirch, qu'il aimait montrer une photo de la Koléschmusik 1902, sur laquelle il figurait comme « clarinette », que son avis faisait poids auprès

des édiles de Diekirch et de tous ceux qui s'occupaient du développement de la ville ?

Tel fut Monsieur Joseph Merten qui nous a quittés pendant les grandes vacances. D'aucuns prétendent qu'il a choisi de mourir alors, afin de ne pas déranger ses anciens élèves, professeurs et collègues et parce qu'il préférerait s'en aller, pour toujours, avec une émouvante simplicité, entouré seulement de sa famille. Pourtant, lors des obsèques, ils étaient nombreux, ceux qui voulaient dire au revoir à leur professeur, leur collègue, leur directeur, leur conseiller, leur compagnon, leur ami, et lui exprimer leur reconnaissance, parce qu'il avait contribué, corps, cœur et âme, à former leur personnalité.

Monsieur Merten me pardonnera sans doute, de là-haut, où il siège maintenant, derrière sa table de travail, sur laquelle sont méticuleusement rangés des ouvrages scientifiques, des traités de mathématiques, des tragédies de Corneille et de Racine, des comédies de Molière, des textes latins, des chroniques de son Gymnase, le Figaro, si je le vois, disant aux anges-élèves qui l'entourent : 5 pompes et 2 pieds ne font pas 7 pompiers...

Tous ceux qui ont connu ce seigneur penseront à lui, comme il faut penser aux morts : comme à un vivant. Monsieur Merten gardera sa place dans l'enseignement et à Diekirch, alors qu'il ne restera que peu de chose de beaucoup d'autres que nous jugions importants.

Rien ne prouve davantage son attachement au Dikricher Kolésch que les phrases qu'il a écrites au directeur à l'occasion de l'inauguration du nouveau bâtiment, le 20 novembre 1965 :

« J'aurais tant voulu assister à cette inauguration qui est devenue pour moi une fête de famille, à laquelle un malencontreux accès de maladie m'empêche de prendre part. J'ai passé pour ainsi dire toute ma vie dans l'ancien bâtiment et parcouru toute l'échelle de ses promotions ; j'ai partagé avec lui tous les beaux et mauvais jours, à commencer par les solennelles anciennes distributions de prix et la mémorable visite de Joyeuse Entrée de notre gracieuse Souveraine Marie-Adélaïde de sainte mémoire, jusqu'à la pieuse commémoration des victimes de guerre et des humiliations publiques d'un envahisseur brutal et sans scrupule. Et maintenant, je serai forcé de rester à l'écart en son jour de gloire. Vous comprenez alors, Monsieur le Directeur, que j'ai le cœur gros de laisser ma place inoccupée. »

Ben MOLITOR



ALPHONSE MEYERS

1904 - 1966

ALPHONSE MEYERS

Niemand hatte geahnt, daß er so frühzeitig von uns gehen sollte. Eine schwere Operation war Anfang der sechziger Jahre glücklich überstanden, die aufrechte Haltung und der leicht federnde Gang des Genesenden schienen die Rückkehr der Kräfte anzukünden. Verschiedentlich wollte er zur Schularbeit zurück, aber 1964 mußte er alle Hoffnung aufgeben: Gesundheitsrücksichten zwangen ihn vorzeitig in den Ruhestand. Man sah ihn noch des öfteren stillen Schrittes, in sich gekehrt über den Limpertsberg schreiten, und dann kam eines Mittags das unerwartete Ende. Tröstlich nur, daß es rasch und friedlich war.

Alphonse Meyers war in dem arbeitslauten, Entscheidung fordernden Rodange geboren, näherhin in einer der regsamen Lehrerfamilien, die ihren Kindern mit einem aufgeweckten Geist die Liebe zum sozialen Wirken schenkten: ein Sohn wählte den ärztlichen, drei Geschwister den pädagogischen Beruf. Im Sommer 1924 verließ Alphonse Meyers das Athenäum, studierte Philosophie und Theologie am Seminar, Philosophie und Philologie an den Oberkursen und bezog dann die Universitäten Nancy, Paris und Berlin. Nach dem Doktorat (1935) mit den Spezialitäten Latein und Philosophie, nach der Stagiarezeit in Luxemburg und Esch und der Verteidigung der beiden Thesen: *La pensée antichrétienne dans la littérature latine du 1er au 4e siècle* (Dissertation littéraire); Religionsunterricht und Bildverwertung, mit spezieller Berücksichtigung des Filmes (Dissertation pédagogique) wurde er Repetitor, dann Professor (1940) an der damaligen Ecole Industrielle et Commerciale, Luxembourg-Limpertsberg. Dreimal mußte er diese Schule verlassen: einmal durch die Willkür der hitlerianischen Machthaber, dann, wie erwähnt, durch die Schwäche einer tief angeschlagenen Gesundheit. Bei seinem Abgang wurde er zum Ehrenprofessor ernannt.

Alphonse Meyers war kein leicht zu durchschauender Charakter, «kein ausgeklügelt Buch», sondern «ein Mensch mit seinem Widerspruch»: kindlich und abgründig, mild und scharf. Sein ganzes Wesen tendierte auf innere Freudigkeit; er war jovial, liebte das herzerfrischende Lachen, hörte teilnehmend jedes Anliegen an, riet mit wohltuendem Verständnis und offenbarte eine dem Alltag unfaßbare Generosität. Aber die Natur hatte ihm einen «Stachel» mitgegeben, eine Empfindsamkeit, die ihm vieles schwer machte. Vernahm er keinen Widerhall,

vermutete er gar Unverstehen oder Kälte, dann verschloß er sich leicht. Er wurde ein Einsamer, ein metaphysischer «Träumer», den meisten ein Unbekannter. Man bewunderte seine gelösten, geistreichen Worte und fürchtete seine temperamentvollen Reaktionen, aber wer kannte schon den eigentlichen Meyers . . . wer kannte den rastlosen Schaffer, der neben der Last der Schule eine aufreibende philosophische Arbeit betrieb, der ein uneingeweihter Leser — und auch manch eingeweihter — kaum folgen kann?

Wieviele wußten von seinem dreibändigen Werk «L'Acte et l'Action», Essai de Synthèse Métaphysique (Band 1, 176 S., Genval, 1953; Band 2, 138 S., Genval, 1961; Band 3, 339 S., Luxembourg, 1963), wieviele wußten von der gerafften deutschen Fassung: «Die Ursachen aller geschaffenen Dinge», Essay einer philosophischen Synthese, 168 S., Limburg/Lahn, 1963? Und doch waren es Werke, denen die Terminologie des alten wie des neuen, des philosophischen, theologischen wie des wissenschaftlichen und technischen Denkens geläufig ist, die mit festen aber offenen, alle, auch die modernsten Wirklichkeiten ergreifenden Kategorien die gesamte Hierarchie des Seins abschreiten. Die internationale Kritik hat diese Bücher in ausgedehntem Maß mit Interesse und Wohlwollen aufgenommen und ihnen bei allen Reserven weder Eigenständigkeit noch Gründlichkeit und Tiefe absprechen können.

Angesichts dieser anerkennenden und eigenartig übereinstimmenden Urteile, etwa von Siegfried Behn, Kardinal Feltin oder Jacques Maritain (der von einer «synthèse philosophique originale et profonde» spricht . . ., «dont il apprécie grandement la puissance») fällt eine leise Wehmut an. Jahrelang hat man mit einem geistig reichen Menschen zusammengearbeitet, Schulter an Schulter, ihn gekannt und doch nicht erkannt . . . sunt lacrimae rerum, et mentem mortalia tangunt.

Nicolas HEINEN



FRANÇOIS RIPPINGER

1885 - 1967

FRANÇOIS RIPPINGER

Son décès n'a causé aucun remous: à peine si quelques-uns de ses collègues se sont aperçus de sa disparition.

Il s'est éteint à Beyren, son lieu de naissance, dans une isolation complète, isolation explicable autant par son refus instinctif de se faire citoyen que par les navrantes péripéties des dernières années de sa vie.

François Rippinger est né le 10 août 1885. Il obtint le diplôme de maturité à l'Athénée de Luxembourg en 1905. Il fit ses études supérieures à Paris et passa son doctorat en sciences physiques et mathématiques, avec distinction, le 6 novembre 1909.

Après son stage, il fut répétiteur à l'Ecole Industrielle et Commerciale de Luxembourg-Limpertsberg, pour y être nommé professeur le 29 décembre 1914. Le 21 août 1917 on le détacha aux Ecoles Normales d'Instituteurs et d'Institutrices.

C'est là qu'il trouva son véritable domaine d'action, on pourrait dire sa patrie spirituelle. Il eut la chance d'avoir comme supérieur et ami un de ces hommes, qui se font de plus en plus rares, un esprit libéral et indépendant, le directeur Nicolas Simmer, qui devait d'ailleurs trouver la mort aux mains d'un ennemi infâme, au camp de concentration de Dachau, le 3 février 1945.

Il fallait voir la paire, le directeur Simmer, petit et rondlet, et le professeur Rippinger, taillé en hercule, présider aux destins de l'Ecole Normale avec une autorité incontestée, mitigée par une générosité narquoise et souriante. Cette idylle fut brusquement détruite par la guerre et l'occupation du pays. Le directeur Simmer, patriote incorruptible, fut destitué déjà le 14 novembre 1940 et, après avoir été persécuté inlassablement, il disparut définitivement dans les cachots des barbares, le 21 avril 1943.

François Rippinger se vit contraint de continuer ses cours péniblement aux L.B.A. d'Etzelbruck et de Walferdange.

Advint la libération: pour tous ses collègues il était acquis que nul autre que le professeur Rippinger ne prendrait la succession de son ami Nicolas Simmer comme directeur de l'Ecole Normale reconstituée.

Il n'en fut rien: François Rippinger se trouva soudain pris dans un gâchis d'incompréhension, de rancune et d'ambition, et cet homme

naïvement honnête n'était pas en possession du fonds d'astuce nécessaire pour déceler les maillons de l'intrigue et s'en extraire.

Il poursuivit sa carrière de professeur jusqu'au jour où il atteignit la limite d'âge, le 14 août 1950.

Sa retraite fut assombrie dès le début par un accident banal, une chute dans un escalier qui faillit causer sa mort.

S'étant rétabli grâce aux ressources d'une constitution indestructible, ce campagnard par destination résolut en 1958 de quitter la ville de Luxembourg et de se faire construire une maison à Beyren pour y passer le reste de ses jours.

Nouveau désastre: à peine s'était-il installé dans cette demeure qu'une mort subite lui ravit son épouse.

Le sort ne désespara point; plusieurs accidents semblables au premier le rendirent infirme au point qu'il dut se faire soigner par des personnes charitables du village.

Il fut délivré de ses souffrances dans la soirée du 16 octobre 1967 à l'âge de 82 ans. Il est enterré au cimetière de Beyren.

J. P. WEHR



PAUL SCHMIT

1929 - 1967

PAUL SCHMIT

C'est avec consternation que les professeurs et les élèves du Lycée de Garçons ont appris la mort subite de Paul Schmit.

Né dans une famille d'enseignants, brillant élève au Lycée classique de Diekirch, il s'était senti attiré vers une carrière vouée à l'enseignement. C'est aux Cours Supérieurs à Luxembourg, aux Universités de Liège et de Paris qu'il fit ses études de mathématiques. Après son stage pédagogique au Lycée de Garçons de Luxembourg, il fut nommé professeur au même établissement. Il avait ainsi trouvé le champ d'action vers lequel ses aspirations l'avaient porté. Il aimait son métier de professeur et allait y engager tous ses efforts. C'est alors qu'une mort brutale mit fin à ses espoirs. Son décès laissera dans sa famille, à laquelle il était très attaché, un vide qui ne pourra être comblé. Ses collègues regretteront cet homme au caractère qui forçait la sympathie. Paul Schmit était d'une grande cordialité. Sociable, respectueux à l'égard de tout le monde, il parlait peu de lui-même et aimait se retirer dans son village natal de Cruchten. Il ne voulait jamais se mettre en évidence, mais il était toujours présent pour rendre service. Nous avons tous éprouvé son grand dévouement. Qui de nous n'aurait à son égard quelque dette de reconnaissance ? Il savait rendre service sans vous laisser le temps de le lui demander.

Les élèves ont perdu en lui un professeur qui les aimait et les comprenait. Son autorité était fondée sur une sympathie mutuelle. Son esprit était ouvert aux difficultés que pouvaient éprouver ses élèves. Son bon sens, son abord simple et direct lui permettaient de faire comprendre facilement aux élèves les problèmes compliqués des mathématiques.

Paul Schmit est mort au seuil de sa carrière de professeur. Il laissera dans le cœur de ses amis et de ses collègues le souvenir trempé dans le tragique qu'est toujours cette dure et injuste résiliation précocce du bail de la vie, mais aussi l'image fidèle d'un homme d'une grande générosité.

Paul RECKEL



JOSEPH THOMÉ

1896 - 1967

JOSEPH THOMÉ

Jeden Tag um dieselbe Zeit kam er, der ehrwürdige alte Herr mit dem taubengrauen Schnurrbart, kam die Luxemburger Straße herunter mit dem Spazierstock weit ausholend und mit jenem forschen Schritt, der nicht so recht zu seinem Alter und Beruf passen wollte. Er kam jeden Tag mit der Regelmäßigkeit einer Uhr; bis seine Silhouette vor kurzem aus dem Straßenbild verschwand. Für immer.

Man war darauf gefaßt gewesen, auf das Unabwendbare, das ihn - und uns - jetzt getroffen hat. Doch bei einem so vitalen Menschen wie ihm glaubte man nicht so recht daran. Wohl hatten spärliche Nachrichten über seinen sich verschlechternden Gesundheitszustand schlimme Befürchtungen genährt. Doch sein Ableben bleibt dennoch als Unbegreifliches unbewältigt irgendwo in unserem Bewußtsein haften.

Nur als jenen Spaziergänger mit dem forschen Schritt kannten die jetzigen Schüler unseres Gymnasiums Herrn Thomé. Aber sie erinnern sich noch, daß er gelegentlich in den Gängen der Schule aufkreuzte und unter dem respektvollen Blick der jüngeren Professoren den Konferenzsaal betrat. So verriet er, wie schwer es ihm fiel, sich nach seiner Pensionierung von dem Gebäude und dem Beruf zu trennen, in denen er mehr als dreißig Jahre tätig gewesen war. Bei diesen Stippvisiten vermied es Herr Thomé geflissentlich, seinen jüngeren Kollegen wohlgemeinte Ratschläge zu erteilen. Und dennoch, welche Ratschläge hätte er aus seiner reichen Erfahrung geben können! Denn er war einer jener Pädagogen, die sich der Achtung ihrer Kollegen und der Beliebtheit bei den Schülern gleichermaßen erfreuen.

Bei diesen ging ihm der Ruf eines Olympiers voraus, eines Jupiter tonans, der mit straffer Hand die Geister einer Klasse regierte und durch sein energisches Auftreten Respekt erheischte. Doch was diesem Gewaltigen die Schüler gefügig machte, war nur sein überragender Geist; man empfand seine Autorität niemals als bedrückend, denn sie stand auf den festen Pfeilern der fachlichen Kompetenz, der Gerechtigkeit und der Zuneigung seiner Schüler. Bezeichnend jener Name, den er sich im Englischunterricht verdient hatte: «the master», der Meister! Als Sextaner saß ich ihm erstmals im Geschichtsunterricht gegenüber. Und er blieb unser Lehrer bis zum Abitur. Wie kein zweiter vermochte er, uns hinter scheinbar trockenem Bücherwissen das Pochen längst erloschenen Lebens spürbar zu machen. Vergangene Jahrhunderte wurden lebendig, und er zeigte uns das Menschlich-

Allzumenschliche im Leben der Großen. Dadurch kamen sie uns näher, rückten aus der flachen Anonymität heraus in eine plastisch greifbare Gegenwart. Überhaupt : Leben, das war es vor allem, was er in die verstaubte Bücherwelt der Geschichte hereinzuholen wußte. Man hat seine eigenwilligen Darstellungen geschichtlicher Zusammenhänge bisweilen beanstandet; doch die lebensnahen Erläuterungen, die er gab, hatten etwas Zwingendes, das dem Schüler den deutlichen Eindruck vermittelte, die Geschichte verstanden zu haben. Er ermöglichte uns, den Genius einer Persönlichkeit oder den Geist einer Zeit sozusagen aus allernächster Nähe mitzuerleben. Und wir bekamen bei Herrn Thomé den Sinn für kausale Zusammenhänge gerade dort, wo wir sonst vielleicht nur sinnloses Nebeneinander gesehen hätten.

Für jenes fachliche Können schätzten wir ihn. Doch seines humorvollen, menschlich warmen Vortrags wegen liebten wir ihn. Bei keinem unserer Professoren wurde in der Klasse so herzlich gelacht wie bei Herrn Thomé. Und sein Witz entsprang einer Lebenshaltung, die zwar auf Prinzipien aufgebaut war (wir spürten sie in seiner unbestechlichen Gerechtigkeit), aber nie in Intoleranz ausartete: nachsichtig und verständnisvoll, ja, heiteren Sinnes beurteilte er sich, seine Schüler, Welt und Geschichte. Oder er begleitete ein höfliches Schweigen mit einem vielsagenden Lächeln. Denn er war ein Weiser. Mit der Beliebtheit, die er bei seinen Schülern genoß, hätte man sich ihn mühelos als das Haupt einer Philosophenschule antiken Musters vorstellen können. Seine Lehre wäre allerdings mit Sicherheit eine eklektische gewesen.

War es nicht sogar seine Angewohnheit, wie Sokrates auf der Straße diesen oder jenen in ein Gespräch zu verwickeln und ihn halb verduzt, halb verärgert ob seiner unkonformistischen Auffassungen zurückzulassen! Freilich, wer nur in der Öffentlichkeit mit ihm in Berührung kam, mochte seine fast charismatische Einwirkung auf seine Zuhörer vielleicht verkennen. Und so manche seiner Behauptungen blieben für diesen oder jenen eine Provokation oder ein geflügeltes Wort, das man cum grano salis genießen mußte. Wie anders nahmen sich die Theorien dieses diskutierfreudigen Herrn in der Klasse aus, wo niemand ihm widersprach. Nicht als ob Herr Thomé keinen Widerspuch geduldet hätte. (Gerade das hat er sich so oft vergeblich gewünscht; man merkte es an der heiteren Kampfbegierde, mit welcher er den Handschuh aufnahm, den - ach, zu selten - geweckte Schüler ihm hinzuwerfen sich erkühnten.) Aber vom Katheder aus ließen sich die originellsten Ansichten spielend leicht erklären und, von Protesten und Zwischenrufen ungestört, bis in die kleinsten Gedankenwinkel weiterentwickeln. Und dann erst, wenn der komplizierte Bau fertig dastand wie ein Kartenhaus, das der Hauch des Zweifels noch nicht erschüttert hatte, dann entdeckte der geduldige Zuhörer plötzlich voll Bewunderung, mit wieviel ehrlicher Mühe alles

ausgeklügelt war und daß dahinter der furchtbare Ernst eines Menschen stand, der ständig das Leben mit seinen undurchdringlichen Tatsachen neu überdachte und ihm auf den Grund zu kommen trachtete. Und das hieß ja nichts anderes, als daß hier ein Erwachsener ein Stück von seinem Ich vor uns Schülern enthüllt und damit sein Innerstes mitgeteilt hatte. Vielleicht, so ahnte der eine oder der andere von uns, vielleicht stimmten die Darlegungen jenes ehrwürdigen Herrn nicht so ganz. Aber eines konnte niemand seinen Ausführungen nehmen: hier, vor den neugierigen Blicken einer lebenshungrigen Jugend, stand nicht ein gelangweilter Pädagoge, der unbrauchbare, für naive Schüler zurechtgestutzte Buchweisheit feilbot, sondern da war ein Mensch, der mit seiner ganzen Überzeugung hinter dem Gesagten stand. Und wer so wie er von seiner Auffassung durchdrungen war, dessen Glaubwürdigkeit konnte nicht angezweifelt werden.

Er war einer von jenen Außergewöhnlichen, denen gegenüber man nie recht mündig wird. Ich wurde neulich gefragt, welchen Eindruck ich von Herrn Thomé gewonnen hätte, seit ich selbst als Lehrer in den Kreis seiner Kollegen aufgerückt war. Nun, sein «Kollege» in dem Sinne, wie es in Echternach ältere und jüngere Professoren zu sein pflegen, bin ich nie geworden, denn für alle seine Schüler, die jemals im Ernst auf sein Wort gehört hatten, war es besonders schwer, sich ihm gegenüber aus dem Meister-Jünger-Verhältnis zu befreien. Unzerstörbar für sie bleibt nämlich, auch dann noch, wenn längst vom Leben oder vom Wissen diese oder jene seiner Zufallsmeinungen widerlegt worden und als unwesentlich abgefallen sind, das eine Leitbild, dem er sein Leben lang mit unbeirrbarem Eifer gefolgt ist: die Liebe zur Wahrheit.

Nico THEWES



ROBERT ZIGER

1900 - 1967

ROBERT ZIGER

Quand à Pâques 1965 nous lui présentâmes nos adieux et que, dans l'allocution de circonstances, je fis état de ses mérites et de ses espoirs, il constata mélancoliquement : c'est mon premier éloge funèbre. J'avais pourtant essayé d'être gai, confiant, enjoué, d'éviter ce qui inutilement eût alourdi ce départ ; il ne s'y trompa pas ; sentait-il ce que telle heure de la vie a de définitif, d'irréversible ?

Ses dernières années dans l'enseignement l'avaient singulièrement isolé. Un à un, ses compagnons de route s'en étaient allés, qui à la retraite, qui à Luxembourg. Ils étaient remplacés par des débutants, oiseaux de passage qui, à peine installés pour quelques printemps, s'impatientaient de s'envoler vers la capitale. Le collègue n'avait plus cet air de famille, de stabilité, de permanence qui, dans le temps, faisait la vertu de nos lycées de province. Dans ce monde grouillant, toujours changeant, le sexagénaire se repliait sur lui-même, suivant d'un regard amusé les ébats de ces « Jengelcher », avec lesquels il n'avait plus grand-chose de commun. Ce ne fut qu'au jour de la retraite qu'il comprit que, malgré les apparences, ces jeunes portaient au doyen d'âge un respect profond, un attachement réel. Il en fut surpris et heureux.

Car il n'avait pas l'étoffe des solitaires et des originaux ; il ne demandait qu'à marcher avec les autres, si possible dans le peloton de tête. Né à Differdange le 21 mars 1900, il dut, faute de section latine au Bassin minier, faire son collège ailleurs ; il vécut la guerre mondiale à Echternach pour achever le cycle secondaire à Luxembourg ; de ces années, il avait gardé un beau lot de connaissances et d'amitiés parmi les médecins et les ingénieurs du Bassin minier. L'amour des lettres, le goût des langues et peut-être aussi une certaine tradition familiale — une de ses tantes enseignait à Mertert — l'orientaient vers la pédagogie. Il fit ses études supérieures à Montpellier, Paris, Bruxelles, obtint le titre de docteur en 1925 et fut aussitôt attaché au Gymnase d'Echternach qu'abstraction faite des années d'occupation, il ne devait plus quitter.

Il n'enseignait au fond que le français et le latin. Il le fit avec une telle maîtrise que le directeur Kauder, un des plus fins latinistes du pays, lui offrit sa succession au cours de latin de 1^{re}, privilège qui valut au jeune professeur mainte belle jalousie de collègues plus âgés. Mais la promotion hors cadre était méritée : son cours a laissé une empreinte durable au point que telle promotion d'avant-guerre

revenue fêter le vingt-cinquième anniversaire de son départ du lycée a demandé comme cadeau de fête d'être réadmis pour une heure à une leçon de Virgile de M. Ziger.

Sa vaste culture nourrie par des lectures abondantes — il avait une des plus belles bibliothèques de professeur — ses pèlerinages aux sources de la civilisation gréco-romaine en Italie, en Grèce, en Espagne, dans la Turquie d'Europe lui assuraient un contact direct, une expérience personnelle de ces pays dont il enseignait la langue et le passé et ses cours en étaient illuminés.

C'était un humaniste au plein sens du mot pour qui la culture classique était la seule valable, le seul pilier solide de notre enseignement secondaire.

Pour les élèves il était exigeant et précis, du moins dans la première partie de sa carrière ; mais on sait que les gars aiment la main ferme, qu'ils la demandent inconsciemment ; avec les années, il se fit doux, hésitant, indulgent, un peu trop aux yeux des élèves les plus exigeants.

Son esprit de tolérance, de justice, de loyauté, l'attention qu'il portait à leurs problèmes, lui gagnèrent l'attachement des jeunes ; après leur départ du lycée, ils prenaient toujours de ses nouvelles ; aux anniversaires, les promotions faisaient cercle autour de lui ; il incarnait pour eux ce que le lycée avait de meilleur.

La vie de l'esprit, il la servait au-delà de l'école ; un lycée de province apporte à la ville qui l'entoure une exigence de culture et de niveau et c'est le corps enseignant qui en a la responsabilité. Pour Robert Ziger les Amitiés Françaises avec leurs conférences, leurs concerts, leur bibliothèque étaient précisément un cadre idéal pour marquer une présence culturelle dans la vie de la cité. Par goût et par tradition familiale, il servait la cause française ; sans ostentation, mais avec une tranquille obstination il la défendit dans les marches de l'Est. L'occupant le lui fit bien payer ; raison de plus pour recommencer après la guerre !

D'autres sociétés locales en mal de trouver un président sollicitèrent son concours ; il ne s'y refusa pas ; ainsi sa mort laisse bien des vides dans les activités de la ville.

Elle laisse un vide plus douloureux dans sa famille auprès d'une épouse qui intelligemment et affectueusement l'a secondé dans ses activités, de ses enfants pour lesquels il était un guide sûr, un père prévoyant.

Le Lycée d'Echternach s'incline avec respect et gratitude devant la mémoire d'un des siens qui fut un maître excellent, un homme de culture et d'esprit, et pour tout dire, un grand cœur.

Mathias THINNES

Les dissertations des jeunes professeurs

DISSERTATIONS 1966 - 1968

Johny ASSA

**Dissertation historique : L'ouvrier dans l'industrie du fer luxembourgeoise.
(de 1795 à 1930).**

Beaucoup de livres, de multiples brochures et de nombreux articles ont déjà été consacrés à l'industrie du fer luxembourgeoise. Celle-ci a été étudiée sous bien des aspects, cependant les ouvriers eux-mêmes sont toujours restés à l'arrière-plan.

Cette étude tente de reconstituer l'évolution qui s'accomplit dans le monde des ouvriers de l'industrie du fer.

Elle nous fait faire la connaissance de ces hommes qui travaillent à l'extraction du minerai ou dans une forge, dans des conditions qui sont loin d'être enviables. Leurs soucis moraux et leurs préoccupations matérielles sont nombreux, mais ni le Gouvernement, ni le législateur, ni d'ordinaire même le patron ne s'en occupent. Les travailleurs, sans défense contre les abus, sont exploités !

Dans la seconde moitié du XIXe siècle, on assiste à un essor prodigieux de notre industrie du fer, mais les ouvriers sont les derniers à en profiter. Si leur condition s'améliore, lentement, il est vrai, trop lentement même, c'est au patronat surtout qu'ils doivent les modestes avantages dont ils peuvent jouir. Mais il y a encore une autre raison : les ouvriers comprennent qu'ils doivent unir leurs forces et lutter en commun, car ils représentent une puissance redoutable, et on s'en rend compte non sans inquiétude du côté patronal voire gouvernemental.

Les problèmes sociaux existent, on ne peut plus fermer les yeux pour ne pas les voir. Les ouvriers ont des revendications à formuler, la situation ne peut plus rester la même.

La longue lutte des ouvriers pour gagner leur place au soleil ne sera pas vaine.

En une vingtaine d'années, et malgré quelques revers, ils obtiennent satisfaction sur presque tous les points contestés : ils bénéficient d'une protection légale grâce à la législation du travail, ils disposent d'une législation sociale indispensable, ils ont le droit de vote et sont représentés sur le plan politique....

A partir de 1916, les ouvriers se groupent et s'organisent dans les syndicats, aussi leur action et leur activité n'en deviennent que plus efficaces. Sur la scène politique, ils sont soutenus par le parti ouvrier socialiste.

Dorénavant, le patron n'est plus le maître absolu. Il ne peut plus se permettre d'exploiter ses ouvriers, il a en face de lui un interlocuteur fort valable, le syndicat, porte-parole et défenseur des intérêts des travailleurs.

L'ouvrier était méprisé, considéré comme inférieur aux membres des autres

classes sociales, parce qu'il travaillait dans une mine, une forge ou une aciérie. Il se défend contre l'exploitation abusive dont il est victime, il veut qu'on reconnaisse en lui un être humain qui possède une personnalité, qui est aussi digne d'estime que n'importe quel autre citoyen.

Un premier chapitre donne un aperçu historique sur l'évolution de notre industrie du fer, et servira en quelque sorte d'introduction et de toile de fond à l'ensemble. Après une mise au point relative à la question ouvrière, sont exposés les différents moyens de défense et de protection dont disposent ou profitent les ouvriers.

La deuxième partie de l'étude est consacrée aux problèmes que pose la main-d'œuvre.

Pour terminer, un dernier chapitre fait le point sur le travail des femmes et des enfants.

C'est un combat dur et acharné que les ouvriers doivent livrer, un véritable « struggle for life ». Il leur faut faire quelques concessions, mais que de revendications seront satisfaites, qui viendront couronner leurs incessants efforts ! Les ouvriers réussiront à sortir de l'ombre où l'on voulait les cantonner, et à se faire dans la société la place qui est la leur.

Dissertation pédagogique : Anschauungsmaterial als Hilfsmittel im Geschichtsunterricht. Die Rolle des SERVICE EDUCATIF.

Möglichkeiten gibt es genug, und dies auf allen Klassen, Hilfsmittel anzuwenden, die den Geschichtsunterricht verständnisvoller und anschaulicher gestalten. Wohl muß der Lehrer eine Wahl treffen. Er soll weder durch den systematischen Gebrauch von Dokumentation die Masse der Tatsachen vergrößern, noch dadurch das Gedächtnis seiner Schüler überlasten. Er kann sich von ihrem Interesse leiten lassen, um das auszuwählen, was sie am meisten anspricht.

Ein erster Teil befaßt sich mit den verschiedenen Hilfsmitteln, die dem Lehrer seit mehr oder weniger Zeit zur Verfügung stehen, sowie mit ihrer möglichen Anwendung zur Überprüfung der Kenntnisse der Schüler.

Der zweite Teil erläutert die noch zu sehr verkannte Rolle des SERVICE EDUCATIF. Dieser neulich geschaffene SERVICE EDUCATIF wird dem Geschichtslehrer von unschätzbbarer Hilfe sein. Es ist das wirksamste Mittel, um einem Schülerpublikum das Staatsarchiv zu öffnen, und es so in einen möglichst direkten Kontakt mit der Vergangenheit zu bringen. Die Zukunft des Geschichtsunterrichts hängt viel vom SERVICE EDUCATIF, von der Zusammenarbeit Archivar - Lehrer ab.

Marie-Josée ASSA-BLUDAU

Dissertation littéraire : Le thème de l'alternance dans le théâtre de Montherlant.

L'étude se propose de révéler, à partir de la personnalité riche, complexe et contradictoire du créateur, les effets de l'alternance sur la conception du théâtre, et les formes qu'elle revêt dans les différentes œuvres dramatiques.

Une analyse chronologique de l'œuvre théâtrale du point de vue de l'alternance aurait comporté d'interminables répétitions. Ont été donc groupées dans un même chapitre des pièces éloignées par le temps, mais rapprochées par la forme de l'alternance qui s'y trouve développée.

Un court chapitre intitulé « L'alternance au moment de la création littéraire » est intercalé, chapitre dans lequel l'ordre chronologique est respecté pour souligner que l'alternance joue même dans l'inspiration, dans le choix du sujet et dans le genre dramatique.

Une étude détaillée est consacrée aux différentes formes que prend l'alternance.

Pour Montherlant cette alternance est en premier lieu, une « loi vitale ». Dans ce cas, le seul et unique comportement valable de l'homme consiste dans une acceptation de toutes les formes de la vie, dans un abandon sans réserve à son pouvoir dionysiaque.

L'alternance joue aussi dans le domaine des valeurs. Le patriotisme et le sentiment religieux n'ont en effet qu'une valeur toute relative, constamment limitée par l'idéal de l'accomplissement de la personnalité.

Dans le domaine des relations humaines, l'alternance se situe au niveau des rapports entre parents et enfants, entre amis, entre amoureux.

Montherlant appliquera son principe à la personnalité-même. Sa conception de la psychologie se basera sur la complexité et l'incohérence des êtres. Son héros est un homme dont on ne peut prévoir les réactions, un homme qui change ou se désagrège, un homme qui selon les circonstances révèle les divers individus qui le composent. Les créations de Montherlant sont d'une insolente ambiguïté.

Après l'étude des différentes formes que prend l'alternance, celle-ci est soumise à un examen critique. Dans quelle mesure est-elle capable de nous révéler le message du théâtre de Montherlant ?

Sous cet éclectisme, sous cette diversité tumultueuse nous découvrirons alors une unité de signification.

Dissertation pédagogique : Die französische Lesestunde auf Septima an Hand von «passe-partout».

Die Einleitung befaßt sich mit der Jugendlektüre und ihren Problemen. Auf diesem Gebiete stößt die französische Lesestunde auf besondere Schwierigkeiten, die PASSE-PARTOUT auf zufriedenstellende Art und Weise behebt.

Die Zeitschrift wird von Lehrern verfaßt, die Franzosen und Ausländer in der französischen Sprache unterrichten. In der Abhandlung wird sie einer näheren Analyse unterzogen. Sie bewährt sich als pädagogisch-wertvolles Unterrichtsmittel für den Lehrer. Auch findet sie, dank ihrer anschaulichen Darbietungsform, dank ihres abwechslungsreichen und ansprechenden Stoffes bei den Schülern großen Anklang.

PASSE-PARTOUT ist eine den modernen Erziehungsmethoden entsprechende Zeitschrift. Sie bietet eine wertvolle Unterlage für das heute so hochgeschätzte « Unterrichtsgespräch » und für das gegenseitige Auffragen der Schüler.

Außerdem eignet sie sich für Gruppenspiele, die besonders dem Überprüfen eines Wiederholungstoffes dienen. Auch kann sie als Ausgangspunkt zu Gruppenarbeiten verwandt werden.

In einem Ausblick werden verschiedene Initiativen des Auslandes angeführt, die bei der Jugend die Freude am Lesen erwecken und entfalten sollen.

Fernand BARNICH

Dissertation littéraire : **Das Bild des Menschen in den Dramen Ernst Barlachs.**

Die Arbeit befaßt sich mit der Darstellung des Menschen, wie sie aus den Dramen Ernst Barlachs hervorgeht. In ihrem Verlauf werden die Gedankengänge des Dichters über das Problem 'Mensch' und die Grundbegriffe, mit denen die Aussage der Dramen das Thema erfaßt, hervorgehoben. In den Analysen der einzelnen Dramen wird versucht, die Entwicklung der Problematik und die Verschiebungen, die sich daraus ergeben, darzustellen. Zugleich soll die Kontinuität der Gedankenführung, die die acht Dramen zu einem organischen Ganzen zusammenfügt, nachgewiesen werden. Dementsprechend orientiert sich die Untersuchung an einem doppelten Standpunkt : Einerseits ist jedes einzelne Drama in seiner eigenständigen Aussage zu berücksichtigen ; andererseits soll es auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse in den Zusammenhang des dramatischen Werkes eingegliedert werden.

Dissertation pédagogique : **Problèmes et aspects de la lecture privée anglaise en IIIe.**

Alphonse BAST

Dissertation scientifique : **Le Lazer à rubis.**

Dans cette dissertation on s'est proposé d'exposer le fonctionnement d'un seul type de laser à solide.

Le développement de la théorie est basé sur la notion de mode (théorie classique de l'interaction entre la lumière et la matière). L'examen d'un milieu actif enfermé dans une cavité résonnante montre comment un signal lumineux peut gagner en intensité et en cohérence.

Dissertation pédagogique : **Einführung eines propädeutischen Physikunterrichts in den unteren Klassen unserer Gymnasien.**

Diese Arbeit befaßt sich mit den Vorteilen und den Schwierigkeiten, die ein früher einsetzender, vereinfachter Unterricht der Physik in unseren Gymnasien mit sich brächte. Die Anregung zu diesen Überlegungen gab die Einführung eines Zyklus qualitativer Physik in der Unterstufe der Gymnasien von Schleswig-Holstein.

Raymonde BLONDELOT

Dissertation scientifique : **Sur la recherche de polyphénols dans les cônes de houblon par le procédé de la chromatographie sur couches minces.**

Dissertation pédagogique : **Über die Einführung der Thermochemie in den Chemieunterricht der höheren Lehranstalten.**

Dissertation littéraire : **Patterns of Isolation and Menace in the Theatre of Harold Pinter.**

We mean here to study some typical aspects, notably Patterns of Isolation and Menace, recurring in all his productions, from « The Room » up to « The Homecoming ». As Pinter's main activity consists in contributing to television and radio features and in writing one-acts, we follow up only the most significant moments in his three full-length plays, « The Birthday Party », « The Caretaker » and « The Homecoming ». We view these themes, and Pinter's writings in general, against a larger international background, relate his predominant themes to a literary tradition, and trace Pinter's affinities — conscious or unconscious — with other modernistic or absurdist writers.

As his theatre has been called « Comedy of Allusiveness » or « Comedy of Menace » it is interesting to examine in how far critics are justified in applying such labels to Pinter's plays. We point out his debts to the distinctive worlds of Chekhov and Artaud, and to the examples set up by his elders of the continental « avant-garde ». So we notice his limitations, the narrowness of his stage world, and ask ourselves if his heroes nevertheless have the representativeness and universality required to make his drama of permanent interest.

In a first chapter we inquire into different degrees and accepted meanings of the notion of **isolation**, leading up to the metaphysical plight which arises out of non-communication.

Watching some of the main **characters** of Pinter's three full-length plays against the larger background of the contemporary absurd stage, we consider the question why anti-heroes (tramps, bums and similar low exponents of mankind) — are thought to be the best representatives of an isolated and threatened humanity, for, the « Theatre of the Absurd » presents the pitiful and inarticulate rebels and victims as the most desperate illustration of human dereliction.

Pinter's personal device to convey a dramatic image of the isolated Self and of the hidden struggle for power between individuals is the **Room**.

The lonely man in the room is easily frightened. Mysterious people and anonymous forces threaten his harbour of security from outside. He lives in constant fear of violence and cruelty, because outside there looms some vague, omnipresent and undefinable **Menace**.

A reduced, disrupted and devaluated language mirrors the same « comically tragic » image of isolated man. Silence, repetition, ambiguities and pause stress the difficulty or impossibility to communicate. We also try to point out both Pinter's dissimilarities from, and his affinities with, Beckett, Ionesco and N.F. Simpson.

A short flash-back to Chekhov, the poet of silence, and Artaud, the theoretician, will show us how much Pinter owes to these two forbears of the avant-garde movement and allow us to specify in how far Pinter is original or derivative. Further, we trace a few underlying Freudian themes and thus, try to arrive at a possible interpretation of Pinter's haunting subtextual complexities.

In a last chapter we deal with the question whether Pinter's subjects and technique can be called realistic or absurdist.

In our conclusion we sum up some of the attacks, criticisms and reservations that Pinter's plays called forth, and still do.

Pinter has greatly contributed to creating a new perception among the audience, which is beginning to sense the sub-textual patterns in a deeper and more refined participation.

Beyond the bare decors and the meaningless dialogue, beyond the categories of comedy and tragedy, we watch and experience a sense of isolation such as no philosophical analysis can reveal and a sense of menace no horror film can convey.

In his dramatic exploration of the sub-textual complexities which underlie our human relationships, Pinter shapes the trivia of life into a subterranean world of nightmarish experience. He suffuses them with a special glow of sublimary poetry and so he discovers, within the small area of domestic life and among the grey and white traces of evanescent movements and sub-conscious patterns, a surprisingly full range of subtle, though subdued, colours.

Dissertation pédagogique : A la recherche d'un manuel d'anglais pour nos classes initiales.

Etude critique de « THE HIGHWAY TO ENGLISH » Ed. B. (Hirschgraben Verlag).

François DARO

Dissertation littéraire : Antonin Artaud ou la quête de l'unité.

Connu surtout comme précurseur du « nouveau théâtre », Antonin Artaud n'a pourtant pas voulu, en premier lieu, servir le théâtre. Il s'en est servi plutôt en vue d'un but personnel. Ses exigences au théâtre s'inscrivent ainsi dans un ensemble beaucoup plus vaste.

Les exigences qui forment le fond de sa quête : unité, totalité, vie, lui ont été imposées par son mal, qui est à l'origine de sa quête et qui consiste dans une double séparation : séparation d'avec lui-même, séparation d'avec la vie. C'est ce mal personnel qui fait mieux comprendre sa violente critique du théâtre occidental, théâtre psychologique où domine le langage articulé, et sa critique de la culture occidentale en général, culture fondée sur la raison. C'est l'unité qu'il recherche et qu'il trouve par instants au théâtre en tant que spectateur, acteur, metteur en scène et auteur dramatique. Le théâtre, pour lui, a une fonction essentiellement thérapeutique. Le théâtre, pour rétablir l'unité du spectateur comme celle de l'acteur, doit se servir de tous les langages et devenir ainsi une « démonstration expérimentale... de l'identité métaphysique du concret et de l'abstrait ».

La même exigence le fait se joindre aux surréalistes (tant que ceux-ci limitent leur révolution à l'individu), et, après son échec au théâtre, il rejoint les Tarahumaras dans les montagnes mexicaines pour s'imprégner de leur « culture unitaire, organique ».

Dans son délire, on retrouve comme une caricature de ses exigences fondamentales.

Bien qu'il poursuive, inlassable, le même but avec la même rigueur, sa quête subit un déplacement progressif de l'esprit vers le corps, à mesure que la souffrance, vers la fin de sa vie, devient surtout physique.

Ce n'est que lorsqu'il reconnaît dans le destin de Van Gogh, qu'il admire, une quête toute semblable à la sienne, qu'il se rend compte de la valeur de sa propre quête, qu'il s'accepte.

Malgré ses nombreux échecs, sa quête exemplaire, vers laquelle tout son être était exclusivement tendu, a maintenu son unité et lui a apporté la vie. Sa quête est devenue sa véritable réussite.

Dissertation pädagogique : Über die Vorbereitung auf das Theaterverständnis in unseren Sekundarschulen.

Der Mangel an Verständnis dem modernen Theater, der Mangel an Interesse dem klassischen Theater gegenüber zeigen, wie notwendig eine systematische Vorbereitung auf den Theaterbesuch ist.

In unseren Sekundarschulen wird Theater als Literatur behandelt, meistens wird nur der Text berücksichtigt, so daß die Eigenart des Theaters nicht genügend zur Geltung kommt. So entsteht eine Kluft zwischen Theatererklärung in der Schule und Theaterwirklichkeit. Diese Kluft ist heute größer denn je, weil das gesprochene Wort im modernen Theater seine Vorherrschaft verloren hat.

Zu einem besseren Theaterverständnis müssen Programm sowie Methode geändert werden :

— Erweiterung des Programms auf zeitgenössische Stücke und auf diejenigen Autoren, die am Ursprung des modernen Theaters stehen, die in unseren Schulen aber nicht behandelt werden, weil sie nicht zur deutschen, französischen oder englischen Literatur gehören (z.B. Strindberg, Pirandello usw.)

— Erneuerung der Methode, die den konkreten Aspekten der Theaterauf-führung Rechnung tragen soll (Regie, Spiel, Bühnenbild, Theaterarchitektur). Hier müßten die neuen Mittel, die die Technik uns zur Verfügung stellt (Film, Fernsehen, Diapositive, Schallplatten) systematischer benutzt werden.

Die Vorbereitung auf die Theaterwirklichkeit auf den oberen Klassen als eigenes Fach einzuführen, ist die Lösung, die unseren Forderungen am besten nachkäme und am deutlichsten die Eigengesetzlichkeit des Theaters hervor-streichen würde.

Adolphe DEVILLE

Dissertation: **Jean Jacoby.**

Cette biographie a été publiée en 1967, par la Section des Arts et Lettres de l'Institut Grand-Ducal et fut suivie d'une exposition sur l'oeuvre de cet artiste luxembourgeois.

Dissertation littéraire : GISELE PRASSINOS : de l'enfant prodige du surréalisme à la romancière d'aujourd'hui. Evolutions. Correspondances.

Découverte en 1934 par André Breton qui disait d'elle que tous les poètes en sont jaloux, Gisèle Prassinos écrit ses premiers textes surréalistes quinze ans après la parution des **Champs Magnétiques**. Aux « proses » de la jeune écolière succèdent depuis 1958, après un silence de presque vingt ans, nouvelles, romans et poèmes.

Le travail s'attache à montrer que les thèmes traités dans les deux époques sont restés les mêmes : la solitude, l'amour, la mort. Toute l'œuvre surgit des expériences fondamentales du **Temps n'est Rien**, autobiographie.

Sans doute Gisèle Prassinos, en abordant le genre du roman, condamné par l'auteur des **Manifestes**, en renonçant à l'automatisme prôné comme moyen de connaissance et en ayant le souci de faire œuvre d'art, n'est-elle plus surréaliste. Mais, reprenant la définition que Breton avait donnée de Reverdy, on pourrait dire que Gisèle Prassinos, qui affirme être « née surréaliste », l'est en effet « chez elle ».

Le travail analyse d'abord la déréalisation que les proses surréalistes font subir au monde réel. Le choix de l'objet de la déréalisation renvoie aux thèmes. Cette analyse permet de marquer la parenté profonde de ces textes avec le rêve moderne. Elle présuppose d'ailleurs une interprétation de ces derniers.

Dans une deuxième étape nous établissons la mesure dans laquelle l'automatisme de Gisèle Prassinos correspond à celui défini par Breton — ce qui nous conduit e.a. à la notion d'inconscient personnel et de là aux thèmes.

Le travail dégage ensuite les variations principales que reçoivent ces thèmes dans les œuvres de la deuxième époque.

L'écriture différente des deux époques permet de placer la première sous le signe de l'image et la deuxième sous le signe de la durée.

Un dernier chapitre fixe quelques lignes destinées à esquisser l'art poétique de Gisèle Prassinos.

Dissertation pédagogique : Vorteile einer aktiven Förderung der Lesekunst im Rahmen der französischen Lesestunde in der untersten Klasse.

A) Für ein besseres Verständnis der erklärten Texte und für ein richtiges, ausdrucksvolles Lesen, B) Als Vorbereitung zur Einübung von Theateraufführungen in den folgenden Klassen.

Alfred FELTES

Dissertation littéraire : Landschaftsbild und Natur im Werke Georg Trakls.

Schon die Naturerfahrung des jungen Trakl ist eine zwiespältige : sie schwankt zwischen entsetztem Grauen und rauschhaftem Entzücken. Wir finden Landschaftsgestaltungen von krasser Gegensätzlichkeit, die häufig kurz hintereinander oder zur selben Zeit entstanden sind. Dieses Gestaltungsprinzip zieht sich nicht nur als Grundstruktur durch das Gesamtwerk hindurch, son-

dern bestimmt auch das Leben des Dichters. Trakls Gedicht und Trakls Psyche lassen sich also weitgehend zeichnen durch eine stark ausgeprägte Ambivalenz.

Aber neben dieser für alle Entwicklungsstufen geltenden Gemeinsamkeit gibt es eine Evolution, wenn wir Trakls Landschaftsbild unter andern Gesichtspunkten analysieren. Schwebte der Dichter in seinen frühesten Gedichten noch in unendlichen Weiten, so dringt allmählich die Natur als örtlich begrenzte Erscheinung in das Gedicht. In fast jedem Satz finden wir eine Ortsbestimmung, die der Darstellung ihren festen Halt gibt. Aus diesem Wandel des Raumerlebnisses entwickelt sich eine der Hauptcharakteristiken des Traklschen Landschaftsbildes. Bilder werden aneinandergereiht, die oft beziehungslos sind. Die Landschaft zerbröckelt in zusammenhanglose Einzelelemente. Alles steht einzeln für sich da, in grausamem Auseinanderfall.

Die optisch-malerische Auffassung der Naturerscheinungen tritt deutlich in den Hintergrund, und immer mehr wird das Naturbild zur Sichtbarmachung des Seelischen, des Geistigen. Landschaft und Natur werden in ihrem So-Sein entwertet, um dienender Ausdruck der menschlichen Innerlichkeit zu werden. Es ist, als ob Trakl Naturelemente aufspeichere, um sie, unter dem Impuls einer Gefühlserschütterung und zum Auflösen einer Stimmung, in sein Gedicht einzusetzen. So löst sich die Landschaft los vom Realen : Zeit und Distanz werden aufgehoben. Die Farbadjektive notieren nicht mehr optische Eindrücke, sondern stehen als Metaphern der Gestimmtheit. Einen ähnlichen Stimmungswert haben die Synaesthesien.

Dieses Landschaftsbild wird von einer eigentümlichen Ortslosigkeit geprägt. Was Trakl interessiert, sind nicht mehr die Details der Landschaft, es ist das Dasein in seiner ganzen Wesenhaftigkeit. Häufig tauchen Bilder und Dinge archetypischer Art auf : Wasser, Baum, Wald, Sonne usw. Ähnlich könnte man von archetypischen Daseinsformen sprechen bei Hirt, Fischer, Wanderer...

Weshalb zieht diese Urwelt Trakl an ? « Aus der Unbefriedigung der Gegenwart zieht sich die Sehnsucht des Künstlers zurück, bis sie jenes Urbild im Unbewußten erreicht, welches geeignet ist, die Mangelhaftigkeit und Einseitigkeit des Zeitgeistes am wirksamsten zu kompensieren » (C.G. Jung)

Aber bezeichnend für Trakl, den Vieldeutigen und Vielseitigen, ist, daß er in seinen späten Gedichten, in denen Kriegsvisionen in herbstlichabendliche Landschaften hineinverlegt werden, dem Zeitverhängnis nicht auswich.

Dissertation pédagogique : Le système des compensations scolaires dans les décisions de promotion des élèves.

Les cas très complexes des élèves, dont les résultats scolaires accusent une nette différence entre les différents groupes de branches, n'ont jusqu'ici guère préoccupé les législateurs luxembourgeois.

Les instructions ministérielles, tout en recommandant les compensations, manquent de précision et omettent d'étendre l'application de ce système aux examens.

Cependant, il ressort des considérations pédagogiques, des arguments psychologiques et économiques, ainsi que de la comparaison avec nos pays voisins que le principe des compensations scolaires ne peut plus être mis en doute. Il s'agit donc de dépasser les déclarations et décisions de principe, nécessairement générales et vagues, pour aboutir à des dispositions parti-

culières, concrètes et précises. A cette fin, on pourrait s'inspirer des réalisations de nos pays voisins (p. ex. système français des coefficients qui varient suivant l'importance donnée à chaque branche dans la section choisie). La réforme de l'enseignement actuellement en voie de réalisation ne permettrait-elle pas d'assouplir notre actuel système de promotion, que bien des professeurs et des élèves considèrent comme rigide, voire injuste ?

Laure GEISEN

Dissertation littéraire: **Tristes Tropiques** par Claude Lévi-Strauss: **Un voyage philosophique au vingtième siècle.**

Dissertation pädagogique: **Zur Einführung des Philosophieunterrichts in den Sekundarklassen (mit besonderer Berücksichtigung der Mädchenlyzeen).**

Ernest HANSEN

Dissertation scientifique : **Messung der galvanomagnetischen Effekte in reinem Tellur (vor und nach Verformung).**

An undotierten Tellur-Einkristallen, die nach dem Czochralski-Verfahren aus reinem Tellur hergestellt worden waren, wurde der Einfluß der Verformung der Kristallproben auf die elektrische Leitfähigkeit und den Hall-Effekt im Bereich von 100°K - 500°K untersucht.

Mit Hilfe einer speziell für die Kristallpräparation konstruierten Säuresäge wurden die Kristalle zerschnitten ; durch weiteres Spalten parallel zu den [100] -Ebenen des Kristalls bei der Temperatur der flüssigen Luft entstanden rechtwinkelige Proben mit der c-Achse parallel oder senkrecht zur größten Probekante.

Nach dem Ätzen der Proben in einer (CrO₃, HCl, H₂O)-Lösung wurden diese mit Sonden aus Platindraht kontaktiert.

Es wurden die zwei spezifischen elektrischen Widerstandskomponenten ζ^{\parallel} und ζ^{\perp} sowie die Hall-Komponente R^{\perp} mit Hilfe der Gleichstrommethode an verschiedenen Proben bestimmt. Die gemessenen Werte an den nicht verformten Proben entsprachen im allgemeinen den Angaben, die in der diesbezüglichen Literatur erwähnt worden sind. Die Bestimmung der Breite der verbotenen Zone ergab einen Wert von 0,34 eV. Die Löcherkonzentration im Fremdleitungsbereich betrug einige 10^{14} (cm³)⁻¹. Die Löcherbeweglichkeit im Fremdleitungsbereich war mit 1800 cm²/V^s etwas niedrig, was darauf zurückzuführen ist, daß die Proben nicht getempert worden waren. Der Einfluß der Verformung der Tellurproben auf die elektrische Leitfähigkeit und den Hall-Effekt war sehr groß. Der spezifische elektrische Widerstand und der Hall-Koeffizient nahmen durch Verformung ab, letzterer jedoch stärker.

Infolge der Verformung bilden sich neue Akzeptortermine, und da Tellur im Fremdleitungsbereich stets p-leitend ist, ergibt sich daraus eine größere Löcherkonzentration. Da der spezifische elektrische Widerstand nicht in dem gleichen Verhältnis abnimmt wie die Hall-Konstante, ist anzunehmen, daß

sich die Löcherbeweglichkeit durch zusätzliche Streuung an den erzeugten Gitterdefekten verringert hat. Diese Streuung tritt am stärksten auf, wenn der Strom senkrecht zur C-Achse fließt.

Genauere Angaben über die Verhältnisse $\frac{\xi^+}{\xi''}$ und $\frac{R^+}{R''}$ konnten nicht gewonnen werden, da es unmöglich war, die Komponenten gleichzeitig an einer verformten Probe zu messen, und somit ein Vergleich, wegen der Unreproduzierbarkeit der Verformung an verschiedenen Proben, sinnlos war.

Dissertation pédagogique : Sur l'utilisation de la télévision comme moyen audio-visuel et, plus particulièrement, des émissions de physique de la télévision scolaire française dans l'enseignement secondaire luxembourgeois.

Les effets d'une intégration de la télévision scolaire française dans le cours de physique et les possibilités actuelles de son utilisation furent analysés à l'aide d'une étude expérimentale qui fut réalisée en trois étapes :

- 1) sensibilisation des élèves au sujet, suivie d'un premier questionnaire portant sur l'utilisation des moyens audio-visuels par les élèves en dehors de l'école ;
- 2) trois émissions télévisées vues en classe par tous les élèves ; les discussions qui suivirent les émissions furent enregistrées sur bande magnétique ;
- 3) un deuxième questionnaire portant sur les trois émissions et sur la méthode employée.

Les élèves ont réagi favorablement aux émissions en soulignant cependant certains aspects qu'ils n'approuvaient pas.

Toutes les émissions étaient d'observation et d'apprentissage.

Il semble que les réalisateurs s'adressent d'abord à des établissements qui manquent de maîtres qualifiés ou qui sont mal équipés.

Pour le moment les possibilités pratiques d'utilisation sont limitées et le nombre des émissions ainsi que leur qualité pédagogique sont encore insuffisants. Ceci cependant ne justifie pas un refus total et définitif de la télévision en classe si on considère certains avantages de la méthode et l'intérêt qu'elle suscite auprès des élèves. Un emploi occasionnel semble même être recommandable dans la mesure où les émissions surviennent au bon moment et suffisent aux exigences pédagogiques. Cela nécessite un travail régulier de documentation, travail qui peut être facilité, si dans tous les établissements les renseignements à ce sujet sont mis à la disposition des personnes intéressées.

Roland HEINTZ

Dissertation scientifique : Application du « Sequential Probability Ratio Test » aux hypothèses statistiques simples.

Le but de cette dissertation, qui se borne exclusivement aux hypothèses statistiques paramétriques simples, est le suivant :

1. exposer l'application du « Sequential Probability Ratio Test » d'Abraham Wald à ces hypothèses.

2. comparer ce test au plus puissant test de Neyman-Pearson.

Pour y arriver on a traité successivement le test du paramètre d'une distribution qui ne prend que les valeurs zéro et un, celui de la moyenne d'une distribution normale d'écart-type connu et finalement le test du paramètre d'une distribution exponentielle.

Pour chacun de ces cas on a établi les formules générales découlant de l'application des deux tests cités plus haut.

Ces formules ont été ensuite appliquées à un exemple numérique, ce qui permet de mieux saisir le mécanisme des tests en question et de juger de leur efficacité.

Dissertation pédagogique : Zur Einführung der beschreibenden Statistik in die Oberstufe unserer Sekundarschulen.

Es werden in letzter Zeit überall Anstrengungen unternommen, der Statistik und selbstverständlich auch der Wahrscheinlichkeitsrechnung einen festen Platz im Mathematikunterricht der Sekundarschulen zu sichern.

Diese Arbeit beschränkt sich auf das Kapitel der beschreibenden Statistik. Im einzelnen wird die Darstellung statistischer Reihen und die Einführung verschiedener Mittelwerte und Streuungsmasse behandelt.

Marie-Paule HETTO

Dissertation scientifique: Contributions à la psychologie de l'orthographe.

Le but du travail fut de découvrir quels facteurs influencent la réussite en orthographe. Dans une première partie j'ai passé en revue les différentes opinions sur la (les) cause(s) de la dyslexie c.-à-d. d'un trouble de l'orthographe et de la lecture. Dans une deuxième partie j'ai essayé de contrôler les conclusions des divers auteurs à l'aide de tests administrés à des élèves de 7e (LJFE). Mes propres constatations ont été les suivantes :

L'orthographe n'a aucune relation avec l'intelligence, elle est par contre liée d'une certaine manière au « caractère » : les sujets asthéniques et introvertis réussissent moins bien en dictée, l'anxiété par contre ne fait pas baisser le rendement en orthographe. Par ailleurs on trouve une forte corrélation entre la réussite en dictée et la réussite en tests de vocabulaire (qui eux ne contrôlent que la compréhension des mots). Les relations les plus importantes furent pourtant observées entre l'orthographe et les résultats scolaires, tant à l'école primaire qu'en 7e (les dictées semblent donc bien à leur place à l'examen d'admission).

Dissertation pédagogique : Die Klasse-Eine Gruppe.

Le problème traité fut le suivant : faut-il essayer de considérer chaque élève comme une individualité irréductible et cela envers et malgré tout (nombre d'élèves toujours plus grand, tendance de plus en plus forte à la « socialisation » de tous les phénomènes). Ne vaut-il pas mieux accepter la réalité telle qu'elle s'impose : le professeur ne se trouve pas en face de 30 élèves p.ex., mais d'un groupe de 30 élèves. J'ai essayé d'élucider un peu en quoi l'acceptation de ce fait peut modifier l'attitude aussi bien des élèves que des professeurs.

Dissertation philosophique : La « quantophrénie » — Essai d'analyse critique de la possibilité d'une quantification de la psychologie.

Notre siècle voit l'essor d'une psychologie quantitative qui s'est surtout propagée à partir des Etats-Unis et qui est en train de conquérir notre continent.

En face de ce phénomène envahissant, il est prudent de réanalyser le statut épistémologique de la recherche psychologique, qui ne s'est jamais sentie très à l'aise entre les sciences de la nature et les sciences humaines.

Si personne ne conteste plus les avantages que l'emploi heuristique des statistiques mathématiques modernes offre à l'investigation psychologique, de nombreux savants jugent abusive toute tentative de quantification intrinsèque, voire d'axiomatisation de la psychologie, et pensent que de telles tentatives ne pourront jamais aboutir qu'à une imitation maladroite des sciences physiques et à une caricature de la vraie psychologie. Ces tentatives, sinon insensées, du moins prématurées, sont parfois ridiculisées sous le nom de « quantophrénie », néologisme inventé il y a une dizaine d'années par le sociologue Pitirim Sorokin.

La présente critique de la quantophrénie se distingue à dessein sous deux aspects essentiels de la plupart des nombreuses attaques dirigées par une psychologie vitaliste, holiste et intuitioniste contre une mathématisation des phénomènes psychiques à l'instar des faits physiques.

D'abord, l'essai ne se propose point d'établir d'une manière catégorique et définitive que les quantophrènes ont tort. L'analyse critique cherche bien plutôt à expliciter les présuppositions qui doivent être logiquement satisfaites pour qu'une psychologie quantitative soit valable ; elle abandonne à l'avenir le soin de décider si ces conditions peuvent être réellement remplies. Toutes les conclusions du travail sont du type : Une psychologie quantitative est possible si et seulement si... Par leur formulation hypothétique, ces conclusions évitent de préjuger témérairement des développements ultérieurs de la psychologie.

Ensuite, s'il est vrai que l'analyse critique tend à dénoncer les abus auxquels l'emploi métapsychologique du langage quantitatif expose la science psychologique à l'heure actuelle, l'auteur adopte pourtant délibérément la perspective des quantophrènes pour faire cette critique. L'analyse est essentiellement logico-mathématique, le recours à l'intuition bergsonienne et au « bon sens » étant soigneusement évité. Il s'agit donc presque d'une critique quantophrénique de la quantophrénie.

Si les conclusions du travail sont évidentes aux yeux des non-quantophrènes, l'originalité de l'essai consiste en ce que ces conclusions se dégagent de raisonnements impartiaux auxquels les quantophrènes même les plus extrémistes ne sauraient honnêtement refuser leur assentiment. Aussi le seul mérite que l'essai réclame pour lui est d'avoir évité au maximum l'atmosphère de dialogue de sourds qui caractérise la plupart des discussions entre les quantophrènes et les adversaires d'une psychologie quantitative.

La dissertation ne prétend point résoudre les grands problèmes de la psychologie, mais elle essaie de définir avec plus de clarté les termes dans lesquels se posent certains de ces problèmes. Loin de tenter une systématisation

prématurée, cette analyse met pourtant bien en évidence la nécessité qu'il y a de faire précéder toute élaboration de « Principia psychologica » d'une réflexion critique préliminaire sous forme d'une sorte de « Prolégomènes à toute psychologie future à prétentions scientifiques ». En même temps, l'étude fouillée d'un assez grand nombre d'exemples, généralement inédits, permet à l'analyse de rester en contact avec les problèmes concrets de la recherche quantitative en psychologie.

Dissertation pädagogique : **Hochdeutsche Aussprache für Septimaner — Vorschläge zu einer methodischen deutschen Sprecherziehung auf der Unterstufe luxemburgischer Sekundarschulen.**

Die hierzulande beiderseits des Schulpultes übliche deutsche Aussprache ist von unserer Mundart und vom Französischen so stark beeinflusst, daß sie in zahlreichen Punkten von der überregionalen Hochsprachenorm abweicht, wie sie uns beispielsweise aus dem Munde der Berufssprecher aller Rundfunkstationen der Bundesrepublik und der DDR einheitlich entgegenklingt. Dieser bedauerlichen Tatsache müssen logischerweise all jene Reformbestrebungen Rechnung tragen, die im Fremdsprachenunterricht der gesprochenen Sprache endlich den hervorragenden Platz einräumen wollen, den Wilhelm Viëtor bereits 1882 in einer unter dem Pseudonym Quousque Tandem veröffentlichten Streitschrift forderte.

Es genügt nicht, daß die neuen Primärschulzeugnisse eine besondere Bewertung der mündlichen Beherrschung der deutschen Sprache vorsehen oder daß der 1963 vom Unterrichtsminister zusammengerufene Sachverständigenausschuß in seinen Richtlinien zur geplanten Reform unseres Sekundarunterrichts ausdrücklich eine Aufwertung des Deutschunterrichts im allgemeinen und der Pflege des gesprochenen Deutschs im besonderen verlangt.

Wenn wir Lehrer unsere Schüler einerseits gewissenhaft zu einem flüssigen Gebrauch des gesprochenen Deutschs bewegen, ihnen andererseits aber gutgläubig alle die Aussprachefehler anerkennen, die wir von unsern Lehrern ererbt haben, dann leisten wir bloß halbe Arbeit, dann erweisen wir besonders jenen Schülern einen sehr schlechten Dienst, die später z.B. Dolmetscher, Simultanübersetzer, Radiosprecher oder ... Lehrer werden wollen.

Gegen die lautliche Verbalhornung des Deutschen, die in unsern Schulen gang und gäbe ist, möchte diese Arbeit ankämpfen. Sie beruht einerseits auf einem kritischen Studium der Fachliteratur, andererseits auf einer zweijährigen praktischen Erfahrung im Deutschunterricht auf Septima. Wie der Titel andeutet, ist die Dissertation besonders auf die Praxis eines Unterrichts zugeschnitten, der sich an zwölf- bis dreizehnjährige Kinder wendet. Da die Arbeit aber auf eine solide theoretische Fundierung und auf eine eingehende Diskussion aller Aspekte des Fragenkomplexes Wert legt, dürfte sie über diesen engeren Rahmen hinaus auch dem Primärschullehrer und dem Deutschlehrer auf höheren Klassen einige Anregungen geben. Von allgemeinem Nutzen ist wohl die systematische Aufstellung unserer deutschen Aussprachefehler in dem Kapitel « Beichtspiegel für Luxemburger ».

Wer sich für die Verbesserungen der deutschen Aussprache im Großherzogtum interessiert, dem läßt der Autor gerne eine vervielfältigte Liste der häufigsten luxemburgischen Fehler zukommen, zusammen mit einer Erklärung der bei der Verbesserung verwandten phonetischen Zeichen. Eine Kopie der Disser-

tation steht in der Luxemburger Nationalbibliothek allen zur Verfügung, die mithelfen wollen, den unannehmbaren deutschen Aussprachesünden hierzu-lande den Garaus zu machen. Quousque tandem ...

Robert HUMBERT

Dissertation historique : La noblesse au XVIIIe siècle aux Duché de Luxembourg et Comté de Chiny.

Sur quoi se fonde au juste le noble quand il prétend justifier et soutenir sa supériorité sur le reste de l'humanité ? — Voilà la question à laquelle ce travail essaie de répondre. En somme il s'agit de revoir les arguments qu'ont débattés les plus illustres représentants de la noblesse de notre province lorsqu'il fut question au XVIIIe siècle d'abolir tout ce que cet état pouvait avoir d'exceptionnel.

S'il est difficile, voire impossible, de retrouver dans l'apologie du noble un seul argument qui déterminerait l'homme du XXe siècle à se ranger à ses vues, il reste que l'analyse critique de son raisonnement contribue à définir ce qui « fait » la noblesse, sa mentalité noble. Interrogé à ce sujet, le noble est tout de suite amené à nous exposer tous les menus détails qui le distinguent du roturier. La législation héraldique, ensemble des lois et coutumes réglant toutes ces distinctions, est exposée avec beaucoup de minutie. Si les auteurs contemporains (étrangers) ont rendu hommage à l'exemplaire de la réglementation luxembourgeoise, il n'en est pas moins vrai qu'elle a connu des lacunes qui suscitaient de graves difficultés au roi d'armes chargé de découvrir et de réprimer une usurpation toujours possible.

L'orgueil arrogant qui perce dans les relations entre nobles et roturiers se retrouve, bien qu'à un autre degré dans les rapports des nobles entre eux. Comme dans tous les pays de l'Occident le Luxembourg distingue avec beaucoup d'artifices différentes sortes de noblesse. C'est ainsi que les ressortissants du degré suprême de la caste, les asserments du Siège des Nobles, ont toujours très jalousement interdit l'entrée à ce Siège aux deux degrés inférieurs : les membres de l'Etat nobles et les anoblis. Ceux-ci eurent beau multiplier les requêtes justifiées, ils ne purent se placer sur un même pied avec les « gentilshommes de nom et d'armes » que soutenaient encore dans son isolement les autorités de Bruxelles.

Le travail se termine sur un chapitre consacré aux privilèges matériels de la noblesse. Les disputes soulevées par les questions de la chasse, de la pêche, des logements militaires ne font qu'annoncer l'orage du milieu du XVIIIe siècle. Le véritable conflit entre le corps privilégié et les autorités se déclenche en 1754 lorsque dans le premier projet de cadastralisation des terres, le privilégié sent vaguement que c'en sera fait de ses exemptions. La noblesse ne manquant ni de sens diplomatique, ni d'arguments de poids est matée en fin de compte par la discordance que les fonctionnaires impériaux arrivent à semer entre elle et les autres Etats du duché, dans une première phase de la lutte, et dans une deuxième au sein même du corps privilégié.

L'abolition des exemptions fiscales (accompagnée de celle des droits en matière judiciaire) fut ressentie par les éléments clairvoyants parmi les nobles

comme un coup décisif porté à l'édifice de leurs statuts particuliers. Ils ne se sont d'ailleurs pas fait faute de dénoncer cette entreprise funeste comme une œuvre diabolique tramée dans le seul but de les humilier. Les plus lucides y ont même vu, surtout en raison des méthodes peu recommandables de Bruxelles et de Vienne, le premier pas de la désintégration du système (et cela à quelques années de la prise de la Bastille).

Dissertation pédagogique: **Lektüre zum Geschichtsunterricht.**

Coryse KIEFFER

Dissertation pédagogique: **Considérations sur la peinture contemporaine exposée dans les salons du Musée de l'Etat.**

L'impressionisme, qui devait beaucoup à la couleur, aboutissait en fin de compte à la naissance de la composition non figurative. Les mérites des grands initiateurs et théoriciens de la peinture abstraite sont mis en évidence. Les peintures de l'Ecole de Paris exposées au Musée de l'Etat sont analysées et il est relevé à quel degré, malgré la figuration, elles recèlent des éléments chargés de mystère ou même d'abstraction. Il y a des exemples d'une abstraction lyrique, où le langage des couleurs évoque une grande sensibilité à l'égard des phénomènes de la nature.

L'auteur parle des difficultés de compréhension ressenties par un nombreux public face au nouvel art. Pourtant la jeunesse qui a un penchant pour la création, plutôt que pour la rétrospective n'approuve le nouveau mode d'expression et s'en inspire.

La peinture contemporaine n'est et ne sera jamais groupée en école, sa diversité étant extrême. Pourtant dans ses œuvres de choix, elle se distingue par la présence des trois qualités, valables pour toute bonne peinture: Harmonie, Equilibre, Sincérité.

Pierre KIEFFER

Dissertation scientifique: **Contribution à l'étude de la séparation des acides gras végétaux par chromatographie sur papier.**

La dissertation comprend une partie théorique et une partie pratique.

La partie théorique passe en revue les acides gras, leur fréquence dans les végétaux, les propriétés pouvant être d'importance lors de l'extraction et de la chromatographie, ainsi que quelques données sur le métabolisme des acides gras dans les végétaux.

La partie pratique traite de l'extraction des acides et, avant tout, de la mise au point d'une technique de chromatographie sur papier en phases inversées des acides supérieurs.

Dissertation pédagogique: **Gedanken zum Studium der Anwendungsmöglichkeiten der verschiedenen Atommodelle, insbesondere des Kimball-Modells, im Chemieunterricht an unsern Knabenlyzeen.**

Die Abhandlung beginnt mit einem Blick auf die verschiedenen Atommodelle, die alle den Zweck verfolgen, uns den Bau der Atome verständlich zu machen. Dann folgt ein Vergleich ihrer Anwendungsmöglichkeiten in unsern Lyzeen,

wobei besonders das neuere, vereinfachte Kugelwolkenmodell nach Kimball auf seine pädagogischen Anwendungsmöglichkeiten untersucht wird.

Jean-Pierre KRAEMER

Dissertation littéraire: **Le Roman de Boris Vian.**

La première partie explore l'univers romanesque tel qu'il résulte des multiples interférences entre les structures du réel et celles de la langue, de la logique et de l'humour de Vian.

La deuxième partie définit le rôle de l'homme dans cet univers et analyse l'évolution des héros à travers les différents romans.

La troisième partie établit une comparaison entre la structure romanesque (personnage, intrigue, forme et contenu) des romans de Vian et celle du roman traditionnel et du Nouveau Roman.

Dissertation pédagogique: **Der Programmierte Unterricht und seine Anwendungsmöglichkeiten in Luxemburg.**

Überblick über den Ursprung, die Prinzipien, die Formen und die Wirksamkeitsbedingungen des programmierten Unterrichts. Untersuchung der besonderen Schwierigkeiten und Anwendungsmöglichkeiten dieser Unterrichtsmethode im luxemburgischen Schulsystem.

Jules KREMER

Dissertation littéraire: **Les portraits chez Ammien Marcellin.**

Le but de la dissertation a été d'étudier chez cet historien latin du IV^e siècle après Jésus-Christ la technique du portrait littéraire ainsi que la lumière qu'elle projette sur les conceptions essentielles de l'auteur. Les portraits sont innombrables, parfois concis à la façon de Tacite, ou bien longs et développés comme chez Suétone. Tantôt ils sont une analyse systématique des caractères cités (portraits directs), tantôt ils sont dissimulés dans le récit historique (portraits indirects). La plupart du temps Ammien se tient à un schéma très strict dans l'énumération du rang, des qualités et des défauts de ses personnages. Dans ses éloges princiers il est original en mentionnant les vices aussi bien que les vertus. Ses principales préoccupations sont d'ordre moral ; il se fait le champion farouche de la mesure et de l'équité. Il garde un nostalgique souvenir des temps anciens et attribue la déchéance de Rome à ses mœurs dissolues. Brillant amateur psychologue, il possède le don de l'observation et du trait juste. Si le ton doctoral de cet historien asiatique peut déplaire au lecteur, on ne peut méconnaître ses accents d'honnêteté passionnée.

Dissertation pédagogique : **Die Fünftagewoche im mittleren Unterricht.**

Die Einführung des verlängerten Wochenendes, an sich kein schulisches Problem, wird wegen der sozialen Entwicklung auch in Luxemburg aktuell werden.

Da hier von Programmkürzungen natürlich abgesehen werden muß, kommt nur eine Neuverteilung der bisherigen Stundenzahl in Frage. Ein in diesem Sinn im Februar 1965 an alle Schüler, Eltern und Professoren des Athenäums verteilter Fragebogen wurde sehr willig (72 %) beantwortet. Mit dem Prinzip der Fünftagewoche durch Neuverteilung waren 62 % der Schüler, 43 % der Eltern und 41 % der Professoren einverstanden. Je älter die Schüler waren, desto eher billigten sie diese Reform; die Eltern der Quartaner und Quintaner waren ihr am abgeneigtesten. Als Motiv für ihre Zusage geben die Schüler am häufigsten die Verlängerung der Freizeit, die Eltern aber eine Anpassung von Schule an die Arbeitszeit an. Alle Gegner der Reform befürchteten eine Überanstrengung der Schüler. Die Schüler der Hauptstadt sind reformfreudiger als die andern; 84 % aller Konviktschüler sind dafür. Von den Eltern sind die Beamten am bereitwilligsten. Alle Altersklassen der Schüler schlagen als 1. die Kürzung aller Stunden, dann die der Mittagspause, die Verlängerung des Unterrichts bis 5 Uhr, und dann erst den Verlust eines freien Nachmittags vor. Die Professoren aber fordern als 2. Möglichkeit die Reform der Lehrpläne, um die Schüler nicht zu überlasten. Auch fordern sie den Ausbau der organisierten Freizeit. Diese zwei Forderungen sind eben auch, der Wünsche der Schüler ungeachtet, absolute Bedingungen einer eventuellen Einführung des verlängerten Wochenendes.

Georges LANNERS

Dissertation : **La Musculation. — Effets des exercices sur les différentes propriétés du muscle.**

La 1re partie de cette dissertation constitue une synthèse des données scientifiques se rapportant au problème de la musculation. Le chapitre principal traite les effets d'exercices bien définis sur le développement de la forme et celui des différentes qualités du muscle, à savoir : force, vitesse, endurance, souplesse et coordination.

La 2e partie de la dissertation décrit une expérience pédagogique réalisée au L.G.L. avec deux classes différentes durant une période de travail de trois mois. La subdivision en 4 groupes de chaque classe permettait un travail ordonné selon trois méthodes précises. Les résultats obtenus démontraient clairement les avantages et les inconvénients de chacune des méthodes de travail utilisées.

Raymond LIMPACH

Dissertation scientifique : « **Einige wichtige Funktionen der Zahlentheorie. » (Möblussche und Eulersche Funktionen).**

Dissertation pädagogique : « **Quelques aspects des rapports Ecole-Parents au Grand-Duché de Luxembourg. — Généralités — Tentatives — Propositions.**

Georgette LOESCH

Dissertation littéraire : **La solitude de l'individu dans l'œuvre romanesque de Jacques de Lacretelle.**

Dissertation pädagogique : **Das Problem einer staatsbürgerlichen Erziehung in unseren Lyzeen.**

Cornel MEDER

Dissertation littéraire : **Walter Jens oder die Entwicklung eines poeta doctus.**

Die strenge Linie der Jensschen Entwicklung erforderte die sparsame Kapiteleinteilung. Es wurden lediglich drei Stadien unterschieden, und das Interesse mußte vor allem der mittleren Phase gelten : Die Anfänge sind heute kaum noch umstritten, und über die neuesten Äusserungen läßt sich einstweilen noch nichts wahrhaft Ernstzunehmendes sagen. - Der faszinierenden Folgerichtigkeit und der verblüffend-vielseitigen Schreibfreudigkeit konnte man wohl nur mit geduldig-präzisen und vergleichendinterpretierenden Studien gerecht werden.

BRILLANTE ANFÄNGE : — Nach einem recht bescheidenen Debüt (« Das weiße Taschentuch ») gelang es Walter Jens gleich eine Art Meisterwerk vorzulegen (« Nein-Die Welt der Angeklagten »). Daraufhin begnügte er sich jedoch nicht damit, immer wieder mit dem einmal gefundenen, virtuoson Ton aufzuwarten ; vielmehr nutzte er jede Gelegenheit, sein handwerkliches Können weiterauszubilden und sich seine Spuren in redlichen Übungen zu verdienen (« Der Blinde », « Vergessene Gesichter »).

VIELSEITIGE EXPERIMENTE : — Wissenschaftliche Untersuchungen zeugen von intensiver Beschäftigung mit Altphilologie und der Antike verbundener Dichtung, sind in einer bemerkenswert klaren und einfachen Sprache beschrieben, heben immer wieder die handwerklichen Eigenarten der betreffenden Dichter hervor (« Die Stichomythie in der frühen griechischen Tragödie », « Hofmannsthal und die Griechen »). Gleichzeitig wird die damals noch recht neue Kunstform des Hörspiels ausprobiert, also erneut stilistisches Studium betrieben (« Der Besuch des Fremden », « Ahasver », « Der Telefonist »). Diese immerhin nützlichen Beschäftigungen bedeuten, daß Jens zwangsläufig auch seine eigenen schriftstellerischen Mittel überprüft, sich Gedanken über die Möglichkeiten des modernen Romans überhaupt macht und die Ergebnisse seiner Überlegungen auch theoretisch formulieren wird (« Statt einer Literaturgeschichte », « Moderne Literatur - Moderne Wirklichkeit »). So darf es schließlich nicht verwundern, daß die neugewonnenen Auffassungen den Gehalt und die Form seiner neuen Werke bestimmen werden (« Der Mann, der nicht alt werden wollte », « Das Testament des Odysseus », « Die Götter sind sterblich », « Herr Meister »).

NEUE PERSPEKTIVEN : — Neben zahlreichen kleineren Veröffentlichungen, die längst Begonnenes weiterführen (« Deutsche Literatur der Gegenwart », erweiterte Ausgabe von « Statt einer Literaturgeschichte », « Plädoyer für das Positive in der modernen Literatur », « Der Schriftsteller und die Politik », « Melancholie und Moral », « Zueignungen », « Georg Büchner », « Euri-

pides », « Die griechische Literatur »), ist vor allem folgendes wichtig : Der Aufsatz « Das mühevoll Alltägliche » zeigt die Richtung an, wie es bei Jens weitergehen könnte (Absage an die überakzentuierte Verbindung von Wissenschaft und Kunst und an das überforderte Traditionsbewußtsein ; unterschiedene Besinnung auf das « Alltägliche » ; mutiges Bekenntnis zum abenteuerlichen Wagnis, die Brücken hinter sich abzubauen ; entschlossene Hinwendung zum « Volk »). Diese Volte des poeta doctus zeugt möglicherweise von unbescheidener Bescheidenheit, von der Hybris des Professors, von einer falschen Einschätzung des eigenen Talentes — an Jens wird es sein, uns schreibend eines Besseren zu belehren. Immerhin hat er in den letzten Jahren bewiesen, daß er die notwendigen Exerzitien auf sich genommen hat : Allwöchentlich schreibt er in der « Zeit » eine Fernsehglosse, versucht dem « Heute » auf die Spur zu kommen, den Stil von Bildungsschlacken zu befreien und mit neuen Vokabeln zu bereichern. Das « Amt des Kunst-richters » verpflichtet ihn nicht nur zum Beschreiben, sondern auch zum Postulieren, und in diesem Sinne versteht er seine Stellungnahmen zum literarischen Tagesgeschehen, scheut niemals Polemiken und schreibt provokatorischehrliche Mustertexte. Schließlich hält er für die « Forderung des Tages », Beweise in politicis zu erbringen (Mitarbeit an « Politik ohne Vernunft » und an « Plädoyer für eine neue Regierung » ; Arbeit an einer Heine-Studie und an einem Schauspiel über Rosa Luxemburg ; Ceterum-Censeo-Ton in der Fernsehglosse ; genaues Studium der deutschen Beredsamkeit). — Und die poetische Produktion ? Nach 1963 erschien bis jetzt erst ein einziger, kurzer Text, in dem « alles zusammen » gekommen ist : Der genau beschriebene Ort, die Schwermut, das Spiel und die Moralität, Freundlichkeit, — moderne Wirklichkeit und « Zauberberg »-Ton : « Mein Sanatorium ».

Dissertation pédagogique : Le cours de luxembourgeois dans notre enseignement secondaire.

Après avoir constaté un malaise parmi les enseignants, après avoir testé les connaissances des élèves, on pourrait tirer les conclusions suivantes : il faudrait faire élaborer un manuel de base expliquant les règles fondamentales de l'orthographe, de la morphologie et de la syntaxe de notre dialecte ; il faudrait mettre à la disposition et des élèves et des enseignants une bonne anthologie de textes luxembourgeois ; il faudrait faire éditer quelques fascicules destinés à la lecture cursive. La classe initiale ferait l'étude de la langue ; les deux classes suivantes présenteraient d'abord des récits, puis des pièces de théâtre et des poèmes ; ensuite seulement l'on pourrait s'attaquer à l'étude du « Rénert ». Quelques années pourraient ainsi suffire pour faire connaître aux élèves maints aspects importants de la langue, de la littérature et de la civilisation de notre pays.

Pierre MEYERS

Dissertation philosophique : Eine Untersuchung über die Bedeutung der Ratio Seminalis bei Augustinus.

Im Anschluß an Darwins Evolutionismus verwarfen Haeckel und seine monistischen Anhänger den christlichen Kreationismus, weil er mit den Er-

gebnissen der wissenschaftlichen Forschung nicht vereinbar sei ; ebenso scharf nahmen die christlichen Kreationisten gegen den Evolutionismus Stellung, weil er mit dem Genesisbericht nicht in Einklang zu bringen sei. Einige Denker glaubten nun, mit Augustins Lehre diesen Streit beilegen zu können, weil sie in ihm einen kreationistischen Evolutionisten zu erkennen glaubten.

Augustinus geht aus von der Tatsache, dass die Genesis zwei verschiedene Schöpfungsberichte umfaßt ; er lehnt es ab, den zweiten als Wiederholung und Ergänzung des ersten zu verstehen. Der erste Bericht bezieht sich auf die zeitlose Erschaffung der Welt am Anfang : Damals entstanden die Himmelskörper, die Erde, die Elemente und die Engel, sowie die Lebewesen. Die Lebewesen wurden damals aber nicht schon formal erschaffen, sondern nur kausal, causaliter, quomodo fiunt futura non facta. Die formale Erschaffung der Lebewesen erfolgt erst später, im Laufe der Zeit, und dies meint der zweite Bericht.

Wie stellt sich Augustinus dieses kausale Erschaffensein vor ? — Gott erschuf die Lebewesen in der Form von wirkräftigen Gedanken, oder, platonisch ausgedrückt, er beteilte unsichtbare, aber immerhin körperhafte und ortsgebundene « Samen » mit Abbildern der Urbilder als welche er seit jeher die Lebewesen dachte. Die Gedanken dieser Samen nennt er « rationes seminales ». Unter günstigen Umweltbedingungen entwickeln diese rationes seminales aus der ihnen zur Verfügung stehenden Materie die entsprechenden Organismen. Jede ratio seminalis umfaßt die gesamte raumzeitliche Struktur und Gesetzmäßigkeit der Entwicklung vom Samen zum fertigen Organismus. Neben diesem leitenden Prinzip, welches kein Abweichen von der ihm vorgezeichneten Bahn zuläßt, steht ein dynamisches Prinzip, welches bedingt, daß der Same nach Entwicklung und Vollendung drängt.

Jedes Lebewesen, Pflanze, Tier oder Mensch, besitzt nun die Fähigkeit, den gesamten Inhalt der ratio seminalis, die seine eigene Entwicklung und Struktur geleitet hat, in seinem Samen weiterzuleiten, so daß in seinem Samen die gleiche ratio seminalis wirksam ist.

Die ratio seminalis läßt sich definieren als der im Samen existente Artgedanke des entsprechenden Organismus, der auf eine formale Verwirklichung des Organismus drängt und Werden und Wesen dieses Organismus bestimmt.

Die ratio seminalis ist also ein unabwandelbarer Artgedanke, und es gibt keine Entwicklung von einer Art zu einer anderen ; vielmehr wurden alle Arten am Anfang als rationes seminales erschaffen, — eine Anschauung, die sich nur Fixismus nennen läßt.

Unter den modernen Gegebenheiten ließe sich die augustinische Anschauung vielleicht, ohne daß dadurch ihr Wesen zerstört würde, in einen kreationistischen Evolutionismus umwandeln.

Dissertation pédagogique : Nécessité d'un Foyer des Elèves dans nos Etablissements d'Enseignement Secondaire ?

Les possibilités et avantages offerts par un foyer des élèves sont telles que l'installation d'un foyer dans chaque établissement s'impose. Mais le bon fonctionnement d'un tel foyer dépend du doigté de l'administrateur et des surveillants.

Dissertation littéraire: **Max Frisch und die Frage nach der menschlichen Identität.**

Die Frage nach der Identität des Menschen mit sich selbst ist nach Max Frischs eigenen Worten das «zentrale Problem» in seinen sämtlichen Werken. Bewusstes oder unbewusstes Grundgefühl all seiner Gestalten ist die Angst vor der Fragwürdigkeit der eigenen Identität. Dieser existentiellen «Lebensangst», die ja auch zur Welt- und Seinserfahrung des modernen Menschen gehört, liegt vor allem die schmerzliche Erfahrung zugrunde, dass wir unser eigenes Ich nicht mehr verstehen, daß unsere Identität uns rätselhaft geworden ist und sich aufzulösen scheint. Wer bin ich? Wer sind wir? Das ist die Frage, die sich jeder von Frischs Helden heimlich stellt.

In den frühen Werken leiden Frischs Gestalten vor allem an dem unlösbaren Widerspruch zwischen der begrenzten und einengenden Wirklichkeit und der «offenen Weite ungeahnter Möglichkeiten» (Santa Cruz). Die niederdrückende Erfahrung des grauen, öden und trostlosen Alltags mit seiner zermürbenden Wiederholung des immer gleichen (Graf Öderland), das schmerzliche Bewußtsein, daß in unsern zwischenmenschlichen Beziehungen alles Maske, Verstellung, Heuchelei und Konvention ist (Don Juan, Die Chinesische Mauer) und daß unablässig gegen das Gebot «Du sollst dir kein Bildnis machen» gesündigt wird (Andorra) — all das erweckt in den Helden der früheren Erzählungen und Theaterstücke die Sehnsucht nach einem andern, freien und «wirklicheren» Leben, in dem alles sich beständig erneuert, nach einem Dasein voll Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit, wo noch alles möglich ist, nach einer Welt des paradiesischen Uranfangs.

Von diesen Gestalten führt ein direkter Weg zu Frischs Hauptwerk «Stiller». Die unerträgliche Spannung zwischen notwendiger Begrenztheit und dem unüberstehlichen Drang nach Unendlichkeit wiederholt sich in dem Bildhauer Anatol Stiller als Konflikt zwischen seiner begrenzten, festumrissenen und als unzulänglich empfundenen Identität und dem verzweifelten Versuch, die Schranken dieses schwachen Ichs gewaltsam zu sprengen und in einem kühnen, selbstherrlichen Akt sich ein neues Ich zu wählen.

Aber so wie die Sehnsucht nach einem andern Leben, die sich in Frischs Werken bis zum «Stiller» vorwiegend durch äußere Ziele, durch Traumorte und Trauminseln ausdrückte, nicht gestillt werden kann, so geht auch Stillers Traum, sich ein anderes Ich zu schaffen, d. h. anders sein zu wollen als man ist, nicht in Erfüllung.

In seinem letzten Roman «Meine Name sei Gantenbein» unternimmt Frisch die bisher kühnste Variante zu seinem Hauptthema, indem er sich auf die Ebene des unverbundlichen Gedankenspiels begibt. Denn während im «Stiller» ein Mensch von Fleisch und Blut, eine tragische Gestalt, deren Schicksal uns berührt, im Mittelpunkt einer konkreten Handlung steht, ist das Ich im «Gantenbein» kein wirklicher, greifbarer Mensch, sondern eine Fiktion, eine Spielfigur, die sich im Raum der bloßen Möglichkeit, der Vorstellung bewegt. Und während für Stiller die Wahl eines andern Ichs eine wirkliche existentielle Entscheidung bedeutet, ist sich das Ich in Frischs letztem Prosastück bewußt, daß man sich wohl ein anderes Selbst erfinden und sich eine andere Lebensweise vorstellen kann — der Mann mit Namen Gantenbein probiert nicht

weniger als drei verschiedene Lebensrollen aus —, daß aber ein solches Wunsch-Ich utopisch ist und außerhalb der Einbildung zu keiner Realität vorzustößen vermag. So bleibt auch in diesem letzten Werk Frischs die Frage nach der menschlichen Identität ungelöst.

Dissertation pédagogique: Le patois luxembourgeois et l'apprentissage de l'allemand dans les classes inférieures de l'enseignement secondaire.

La situation linguistique spéciale de notre pays, le bilinguisme, est à la base de ce travail qui se propose de comparer d'une manière systématique la grammaire allemande et la grammaire luxembourgeoise, de montrer les différences entre les deux et d'indiquer les fautes susceptibles d'être commises par les élèves luxembourgeois des classes inférieures de nos établissements secondaires. A cet effet nous avons fait un choix de mille copies d'élèves — des rédactions allemandes provenant des VII L et des VI M du Lycée de Garçons à Luxembourg et s'échelonnant sur cinq années scolaires.

Les fautes de morphologie et de syntaxe ont été groupées dans deux chapitres distincts selon la division de la grammaire luxembourgeoise conçue par Robert Bruch. Indépendamment de la grammaire luxembourgeoise, un troisième chapitre essaie de donner une idée des nombreuses fautes de style typiquement luxembourgeoises que commettent nos élèves.

A la suite de la classification et de la discussion des quelques milliers de fautes enregistrées, un dernier chapitre traite brièvement des remèdes susceptibles d'enrayer l'influence néfaste du patois luxembourgeois sur la langue allemande.

Lily OESTREICHER-SCHEUER

Dissertation scientifique: Notions générales sur l'indice du coût de la vie: Considérations sur les indices luxembourgeois.

Dans sa première partie, le travail donne un aperçu sur les différentes phases de la construction d'un indice du coût de la vie: détermination du budget de référence, composition du panier de provision et relevé des prix.

Les principales méthodes de calcul d'un indice synthétique sont alors examinées: formule de Laspeyres, formule de Paasche et indice-chaîne.

La deuxième partie s'occupe plus particulièrement des indices luxembourgeois:

Indice des 19 articles de 1921 rendu nécessaire par l'introduction de l'échelle mobile des salaires, indice du coût de la vie de 1948.

Au moment de la rédaction de la dissertation, cet indice était encore en vigueur. Aussi comporte-t-elle un jugement critique de cet indice, suivi de l'analyse du projet de réforme de l'indice du coût de la vie (février 1966). Parmi les points qui ont retenu l'attention et qui ont fait l'objet de réserves figurent, entre autres: le schéma de consommation, l'échantillon des articles, l'année de base et la pondération.

De toutes ces considérations s'est dégagée la conclusion que la réforme était inéluctable et qu'on a réussi à adapter le nouvel indice aux exigences

scientifiques. Son application cependant devrait rester strictement limitée dans le temps.

Ronald PIERRE

Dissertation littéraire: **Ernst Bloch als jüdisch-marxistischer Philosoph und Schriftsteller.**

Der erste Teil dieser Abhandlung — An der Front Hoffnung — versucht eine Standortbestimmung des Philosophen Ernst Bloch, der im Jahre 1967 den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels erhalten hat. Seine Tätigkeit als Schriftsteller, als Jude, als Antifaschist und Marxist wird aufgezeigt. Der zweite Teil — Die hundert Tore Thebens — untersucht Ernst Blochs Verhältnis zu Sprache und Literatur. Es wird nachgewiesen, dass er zu den besten deutschen Schriftstellern dieses Jahrhunderts gehört. Der dritte Teil — Exodus und Reich — beschäftigt sich mit Blochs Messianismus, mit seiner Rezeption der religiösen und mystischen Strömungen der Menschheit sowie mit der Frage, inwieweit sein jüdisches Erbe dabei eine Rolle spielt. Im letzten Teil — Fahne Rot und Gold — wird gezeigt, dass Ernst Blochs Hoffnungsphilosophie mit der Marxschen Lehre übereinstimmt und sie fortentwickelt. Gleichzeitig werden die Gegensätze zum (vorwiegend «praktisch-politischen») Vulgärmarxismus erläutert.

Dissertation pädagogique: **La promotion de la culture cinématographique au lycée.**

Ce travail, se basant sur la constatation que le cinéma exerce une influence considérable sur la jeunesse et en particulier sur les lycéens, prouve la nécessité de l'introduction de l'éducation cinématographique dans l'enseignement secondaire. Cette éducation devra comprendre deux ordres, à la fois parallèles et complémentaires des cours d'éducation cinématographique intégrés au programme et des ciné-clubs. La dissertation donne la liste du matériel cinématographique qu'on pourrait employer et propose des programmes sur la grammaire et l'histoire du cinéma.

Marc RECKINGER

Dissertation artistique : **Nico Klopp 1894-1930, Maler und Graphiker.**

Im Jahre 1926 verlassen sechs junge Künstler den damals allumfassenden «Cercle Artistique» aus Opposition zur älteren Generation. Von diesen sechs Künstlern ist uns besonders Joseph Kutter bekannt, während ein Mann immer vergessen wird, obschon er eine der aktivsten Rollen in dieser Sezession gespielt hat. Dieser Maler ist Nico Klopp.

Nico Klopp wird 1894 in Kleinmacher geboren. Als Zehnjähriger verliert er seinen Vater, etwas später stirbt seine Mutter. Um sein Malerhandwerk zu erlernen, geht er nach Deutschland und 1920 kommt er, geplagt von finanziellen Nöten, in unser Land zurück. Es bleiben ihm jetzt noch zehn Jahre Arbeit, aber diese wenigen Jahre wird er bis zum letzten Atemzuge ausnutzen, um seine Mosellandschaft zu malen und um sie schließlich zu seinen eigenen Welt- und Kunstansichten zu formen. Klopp ist ausschließlich Landschaftsma-

ler. Man kann dies verstehen, wenn man die Mosellandschaft kennt und wenn man weiß, daß sie zum schönsten Teil unseres Landes zählt. Klopp kann nichts Anderes tun, als sich dieser Schönheit der Natur annehmen und sie den anderen Menschen mitteilen. Aber Klopps materielle und gesundheitliche Probleme tauchen kaum in seinen Bildern auf. Die Natur ist für ihn zu reich, als daß sie durch seine Sorgen und Nöte verzerrt würde. Man verspürt in seinen Bildern nur Ruhe, Zartheit und Ausgeglichenheit.

Klopp nur als Maler anzusehen, wäre eine unvollständige Anerkennung dieses Künstlers. Die zahlreichen Illustrationen, die er für eine Reihe von Büchern verfertigt hat, lassen ihn als einen meisterhaften Graphiker, besonders was den Holz- und Linolschnitt anbelangt, ins Licht treten. In diesen beiden erwähnten Kunstformen kann Klopp die Grundzüge seiner Kunst, d.h. das Wesentliche erkennen und es mit wenigen Flächen und Linien zurückgeben, in Wirklichkeit umsetzen.

Einfachheit, von Gefühl durchdrungen, ist das Merkmal seines Lebens und auch seiner Kunst. Er behält es bei bis zu seinem frühen Tode im Jahre 1930.

Arsène REIMEN

Dissertation historique : La situation économique de la mairie de Troisvierges en 1766 d'après le cadastre de Marie-Thérèse.

Les tabelles cadastrales conservées aux Archives de l'Etat sous la désignation de « cadastre de Marie-Thérèse » sont une source précieuse pour l'histoire économique et sociale de la Province de Luxembourg sous le régime autrichien. Plusieurs travaux historiques ont analysé les résultats du dénombrement de 1766 pour différentes localités de notre pays. Nous avons voulu compléter ces données par l'étude du cadastre d'une mairie ardennaise. Nous pensions servir également l'histoire locale, car à notre connaissance, il n'existe qu'une seule monographie consacrée à l'histoire de Troisvierges.

Dans une première partie nous avons donné un aperçu sur l'organisation du relevé des biens-fonds de 1766 en ajoutant les résultats élaborés par le Comité du Dénombrement pour le quartier de Bastogne, la seigneurie de Clervaux et la mairie de Troisvierges. Passant ensuite au dépouillement des tabelles cadastrales de cette mairie, nous avons examiné les estimations de la justice locale, chargée de procéder à l'évaluation des biens-fonds et de leur revenu. Sous ce rapport, une comparaison avec les estimations de la justice voisine de Holler nous a fourni des renseignements intéressants.

Pour étudier la répartition et la propriété foncière, nous avons réuni en une série de tableaux synoptiques les différents propriétaires et l'étendue des biens fonciers qu'ils ont déclarés. Ensuite nous avons examiné brièvement les différentes catégories de propriétaires et leur part dans la superficie totale déclarée. Après avoir passé en revue les charges inhérentes aux biens-fonds et jeté un regard sur les déclarations concernant l'élevage dans la mairie, nous avons entrepris d'établir l'ensemble des biens-fonds de chaque propriétaire du seul village de Troisvierges en consultant le cadastre de toutes les justices voisines. Partant de ces données, nous avons conclu sur la situation financière des propriétaires. Situation peu enviable, car nous cons-

tatons une grave disproportion entre le revenu brut annuel et le montant annuel des charges. Charges doublement odieuses : par rapport au revenu des biens-fonds, elles sont trop élevées et, par surcroît, réparties de façon très inégales sur les différents propriétaires.

L'étude du cadastre de Troisvierges nous permet ainsi de préciser la situation économique déplorable des Ardennes, dont l'évocation est presque un lieu commun dans les mémoires du dix-huitième siècle.

Dissertation pédagogique : **Unsere Mundart im Unterricht.**

Die vorliegende Arbeit ist als Beitrag zu der Frage nach der Berechtigung des Luxemburgischen als Lehrfach gedacht. Es wird darin zunächst festgestellt, daß sich im neuzeitlichen Deutsch Symptome einer Rückzugstellung der Mundarten ermitteln lassen. Es schien uns aufschlußreich, die Stellung der Mundarten in den Schulen der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, die deutschsprachige Schweiz) zu analysieren. Aus dieser Voruntersuchung geht hervor, daß das innere Verhältnis des Sprachträgers zu seiner Mundart und zur deutschen Hochsprache für die Mundartpflege in den Schulen entscheidend ist. Die Pflege des Luxemburgischen in unseren Schulen gründet auf der sprachlichen Sonderstellung unseres Landes und auf der berechtigten Sorge um ein nationales Erbgut.

Anschließend gibt die Arbeit einen historischen Überblick über die Entwicklung des Luxemburgischen als Lehrfach in der Volksschule und im mittleren Unterricht bis zur Gegenwart. Eine statistisch ausgewertete Umfrage unter den Septimanern und Sextanern des Athenäums sowie die Auffassung der Lehrkräfte zu dieser Frage sollen den gegenwärtigen Stand des Luxemburgischen im mittleren Unterricht konkretisieren. Es zeigt sich, daß das Luxemburgische bei den Schülern der Unterstufe sich größerer Beliebtheit erfreut als bei den Unterrichtenden selbst. Abschließend werden Vorschläge zu einer fruchtbaren Gestaltung des Unterrichts in der Muttersprache unterbreitet.

Gisèle ROLLMANN-THILL

Dissertation: «**Les couvents du Luxembourg et le mobilier baroque**».

Inventaire du mobilier baroque appartenant ou ayant appartenu aux seize couvents d'avant 1795, notamment:

- les Dominicaines de MARIENTHAL
- les Clarisses-Urbanistes du PFAFFENTHAL
- les Capucins de LUXEMBOURG
- les Cisterciennes de BONNEVOIE et de DIFFERDANGE
- les Dames Chanoinesses de HOSINGEN
- les Religieuses Hospitalières de Ste Elisabeth au GRUND
- les Clarisses-Urbanistes d'ECHTERNACH
- la Congrégation de Notre-Dame
- les Trinitaires de VIANDEN
- les Bénédictins d'ECHTERNACH
- les Dominicains de LUXEMBOURG

les Bénédictins de LUXEMBOURG-GRUND
les Récollets de LUXEMBOURG
les Récollets de TROISVIERGES
les Récollets de DIEKIRCH

Chaque chapitre comporte l'inventaire du mobilier d'un couvent ainsi que la recherche de son artisan et une appréciation esthétique. Un glossaire des termes techniques complète cet ouvrage.

Jacques SCHELLER

Dissertation scientifique : **Sur le Calcul de Boole. Théorie et Applications.**

Au XIX^e siècle ont été entrepris des efforts pour systématiser la logique et c'est en Grande-Bretagne que le souci, d'être plus rigoureux, a atteint son apogée vers 1850 avec la publication des ouvrages fondamentaux d'Augustus de Morgan et de George Boole (1815 - 1864). Boole a montré que le symbolisme algébrique ne peut pas seulement être utilisé dans des propositions entre nombres et variables numériques, mais qu'un calcul analogue à celui de l'algèbre numérique peut aussi être introduit dans le domaine de la logique. Un nouvel essor au « formalisme » dans les mathématiques en a résulté. La dissertation se propose d'introduire l'algèbre booléenne et d'y raccorder la théorie plus large des treillis.

Elle commence par donner une note historique sur la création de cette algèbre, qui consiste à mettre en signes les règles de raisonnement d'Aristote. Elle établit les principes de l'algèbre des classes, compare celle-ci à la logique formelle, cherche et examine la formation de certaines fonctions booléennes importantes et démontre quelques théorèmes y relatifs.

Il s'ensuit la théorie de l'algèbre binaire booléenne : science où le nombre 2 joue un rôle primordial. Deux..., une alternative... « Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée », écrivait Musset. Ce n'est que récemment qu'on a pris conscience de l'importance que pouvaient prendre les techniques booléennes dans des domaines autres que les mathématiques pures : elles s'introduisent automatiquement chaque fois qu'interviennent des décisions par « oui ou non », par « tout ou rien ».

Après avoir résolu des équations booléennes et traité la partie essentielle des treillis, on examine quelques applications actuelles du formalisme booléen et des méthodes algébriques correspondantes. Les méthodes booléennes permettent de formuler le problème en termes mathématiques de façon exacte et complète et proposent à la réflexion tous les éléments sous une forme symbolique condensée. Aujourd'hui l'algèbre booléenne a non seulement son importance dans le domaine de la logique formelle, dans les théories des ensembles, treillis et probabilités, mais encore en socio-économie. Il s'agit d'une science en pleine évolution.

Dissertation pédagogique : **Über exemplarisches Lehren im Mathematikunterricht der Luxemburger Sekundärschulen.**

In den nächsten Jahrzehnten wird die Mathematik mehr und mehr eine Wissenschaft für viele sein und nicht mehr, wie in der Vergangenheit, ein

esoterisches Gebiet. Deshalb soll am Mathematikunterricht der Sekundärschulen einiges geändert werden, damit die Bildungsmöglichkeiten voll zum Zuge kommen.

Die genannte Arbeit untersucht einerseits die revolutionären Vorschläge der O.C.D.E. und andererseits die ganz anders gerichteten revolutionären Stellungnahmen von Martin Wagenschein und Alexander Israel Wittenberg (1926-1965). Für die erstgenannte soll dem Sekundärunterricht die Allgemeinheit und die Strenge der modernen Mathematik zugrundegelegt werden, und für die anderen sollen besonders die Elemente (im ursprünglichen Sinn dieses Wortes) hervorgehoben und dabei das Prinzip des exemplarischen Lehrens angewendet werden.

Diese, zu denen Wittenberg sich zählt, wollen den Mathematikunterricht nicht unbedingt modernisieren, denn jeder Lehrer kann die Matrizen so langweilig lehren wie die Logarithmen. Sie sind skeptisch, ob der Inhalt des Mathematiklehrplanes oder sogar eine dichte Schicht von « Bourbakischminke » den Wert der dem Schüler übermittelten mathematischen Bildung bestimmt.

An konkreten Beispielen wird erläutert, was exemplarisch ist, wo Exemplarisches vorliegt und welches die Kriterien für das Exemplarische sind. Der Stil, der Geist und die Ziele des nach dieser wissenschaftstheoretischen Methode geleiteten Unterrichts werden an praktischen Unterweisungen aus den Luxemburger Sekundärschulen gezeigt.

Mady SCHMIT

Dissertation littéraire : Julien Gracq, écrivain surréaliste ?

Déterminer si un écrivain fait partie d'une école ou d'un groupe littéraire, c'est voir d'abord s'il en a l'esprit, s'il participe à ses activités. Les relations de Gracq avec le groupe surréaliste sont, à part une liaison personnelle avec André Breton, plutôt précaires. Pourtant, il est possible de suivre, dans l'œuvre de Gracq, le fil de la démarche surréaliste dont le premier soin est de récuser la réalité. Gracq tient-il compte de la réalité géographique et historique, quel est l'aspect qu'il en offre du point de vue individuel aussi bien que social ? S'en éloigne-t-il assez grâce aux moyens préconisés : imagination, merveilleux, rêve, forces obscures ?

Voilà les questions auxquelles j'ai essayé de répondre avant de constater qu'il y a, chez Gracq, une forte tendance vers la surréalité sur les plans de la psychologie, de la philosophie et de l'esthétique.

Je ne me suis cependant pas autorisée à assigner une place trop déterminée à l'écrivain au talent individuel que veut être et qu'est Julien Gracq.

Dissertation pédagogique : Die Verbesserung der französischen Klassenarbeiten auf der untersten Klasse.

Edouard SCHMITZ

Dissertation littéraire : Etude sur le théâtre de Julien Green. (1953 - 1956).

Trois drames : « Sud » (1953), tragédie de l'amour homosexuel ou plutôt de l'amour tout court, « L'Ennemi » (1954), pièce métaphysique dont un des

protagonistes est un possédé, et « L'Ombre » (1956), centrée sur le thème du pardon des offenses, constituent l'œuvre dramatique de Julien Green. Les trois pièces forment une sorte de trilogie : chacune pourrait s'appeler : « L'Homme qui venait d'ailleurs », chacune illustre cependant un aspect différent de la lutte de l'homme contre le destin incarné par un mystérieux étranger.

Le but de ce travail a été de découvrir quels éléments de réponse nouveaux le théâtre de Green apporte à la question dont nous entendons l'écho dans chacune de ses œuvres : l'homme est-il libre ou bien le jouet d'un Destin aveugle ?

Après quelques pages consacrées à l'acheminement de Julien Green vers le théâtre et aux problèmes multiples qui assaillent le dramaturge novice, nous avons abordé l'étude des principaux thèmes et l'analyse du caractère des protagonistes du théâtre greenien. Il nous est apparu que Green y réalise enfin l'union de l'écrivain et du croyant. Ses héros sont toujours livrés à la solitude, à l'angoisse, au désespoir, mais ils peuvent se racheter par l'amour qui rend efficace la grâce divine.

L'accueil critique réservé aux trois drames greeniens nous a révélé combien divergents sont les jugements portés sur ce théâtre du Destin et de la Grâce.

On y reconnaît pourtant une des tentatives les plus intéressantes de ces dernières années de créer un théâtre où s'exprimeraient à la fois la voix du christianisme et celle de l'angoisse qui accable l'homme du 20^e siècle devant les énigmes de ce monde en apparence absurde.

Dissertation pédagogique : Die Gesamtschule. Untersuchung über die Möglichkeit, verschiedene Studienrichtungen in einem Schulkomplex zu vereinigen.

Die immer stärker werdende Kritik an den Ausleseschulen aufgrund des ungenützten Bildungspotentials bildet den Ausgangspunkt dieser Arbeit. Pädagogische, wirtschaftliche, bildungspolitische und soziale Zweifel an der Güte des bestehenden Schulsystems werden vorgebracht. In einem allgemein gehaltenen Kapitel werden anschließend die wichtigsten Vor- und auch Nachteile der Gesamtschule beleuchtet. In Kern-, Niveau-, Wahlpflicht- und Wahlunterricht erstrebt man hier eine bessere Förderung des einzelnen. Die nachfolgenden Kapitel besprechen anhand konkreter Beispiele den englischen, deutschen und französischen Weg zur Gesamtschule. Die im sogenannten « tronc commun » enthaltene Gesamtschulidee wird endlich mit den Schulprojekten unserer Nachbarländer in Beziehung gebracht.

Aus dem uns zur Verfügung stehenden Untersuchungsmaterial geht hervor, daß in Europa allgemein der Abbau des bestehenden Schulsystems geplant wird. Die bestmögliche Art der Verwirklichung der Gesamtschulidee steht noch zur Diskussion, aber das Prinzip des horizontalen Schulaufbaus wird von immer zahlreicheren Pädagogen verteidigt.

Marianne TERNES

Dissertation littéraire : L'Empereur CLAUDE dans la Littérature Latine des 5 premiers siècles chrétiens.

L'empereur Claude est un personnage assez mal connu. Les historiens émet-

tent sur lui des avis contradictoires, les uns le traitant d'imbécile, les autres, essayant de le réhabiliter à tout prix.

Je suis remontée aux sources des jugements portés sur lui, c'est-à-dire aux textes des auteurs latins. Une analyse approfondie des textes de Tacite (Annales, XI, XII), Suétone (Vie des 12 Césars), Sénèque (Apocoloquintose), Dion Cassius (Histoire Romaine, LX, LXI), m'a permis de dresser un tableau comparatif général de ce que ces auteurs ont dit sur Claude (son caractère, sa vie privée, son administration, ses conquêtes, sa mort...). Pour compléter ce tableau, j'ai ajouté les remarques occasionnelles d'un Pline l'Ancien, Juvénal, Martial, Quintilien, etc... Grâce à cette étude comparée, j'ai pu reconstituer point par point les activités et la vie du personnage. J'ai ensuite tiré les conclusions qui s'imposaient.

Pour bien juger Claude, il faut faire une séparation assez nette entre l'homme et l'empereur :

L'homme est un être faible, ridicule parfois, jouet de ses femmes ambitieuses, Messaline et Agrippine.

L'empereur mérite bien des éloges (réformes administratives, tolérance, constructions...) et dépasse de loin par son bon sens, par son travail acharné des personnages plus célèbres et plus « brillants » tels Caligula ou Néron.

Dissertation pädagogique : **Die Schülerbibliothek als Hilfsmittel zum Geschichtsunterricht ?**

Der erste Schritt zu einer Einbeziehung der Schülerbibliothek in den Geschichtsunterricht, ist die Aufstellung genauer, an das Programm angepaßter Bücherlisten, unter Berücksichtigung des historischen und literarischen Wertes der Bücher und des Fassungsvermögens der Schüler. Diese ausgewählten Bücher werden dann zum Studium unter die Schüler verteilt. Es folgt eine gemeinsame Besprechung, die in eine sinnvolle Schlußfolgerung mündet. So lernen die Schüler lesen, lernen kritisch prüfen und schließlich die gewonnene Meinung formulieren, erklären, verteidigen. Der eintönige Monolog des Lehrers ist damit zu Tode verurteilt. Die erstrebten Ziele sind : Freude am Lesen, Freude am Geschichtsunterricht, leichteres Lernen, erweiterte Kenntnisse. Auch wird die erzieherische Rolle der Bibliothek innerhalb der Schule ins rechte Licht gerückt.

La vie de l'Association des Professeurs

Chronique de l'Association

Année 1965 - 1966

L'assemblée générale s'est tenue le 26 avril 1966 dans la salle de fêtes du Lycée de Garçons à Luxembourg.

Monsieur le Président a rendu compte à l'assemblée des activités de l'Association au cours de l'exercice 1965-1966. Bornons-nous à reproduire l'essentiel des activités pédagogiques proprement dites, des revendications plus spécifiquement syndicales pour finir par un bref aperçu des contacts corporatifs nationaux ainsi que des relations avec l'étranger.

Activités pédagogiques.

a) Réforme de l'enseignement.

Monsieur le Président informe l'assemblée que le Conseil d'Etat a fourni son avis sur le projet de réforme de l'enseignement secondaire et que le Comité a insisté auprès du Gouvernement pour que le projet en question soit porté le plus tôt possible devant la Chambre des Députés.

b) Education des adultes.

Par lettre circulaire du 29 décembre 1965 adressée aux membres actifs, le Comité de l'Association a fait appel au dévouement des professeurs en les invitant à collaborer à l'œuvre de promotion intellectuelle et sociale que constitue l'organisation des cours pour adultes. Cet appel a été suivi par de nombreux collègues.

Compte tenu des conditions spéciales dans lesquelles se déroulent les cours pour adultes, le Comité propose à Monsieur le Ministre un taux uniforme de rémunération. Monsieur le Ministre s'est rallié à cette proposition et a en outre donné confirmation du principe de l'identité absolue des matières et modalités de l'examen de fin d'études pour les élèves des classes et pour les adultes.

Activités de caractère syndical.

a) Questions de défense professionnelle.

Il y a lieu de citer d'abord l'avis élaboré de commun avec les autres associations d'enseignants sur le projet de loi fixant la responsabilité civile des enseignants, en vue de la modification dudit projet.

En deuxième lieu le Comité a formulé ses objections contre certaines dispositions du projet de loi-cadre de l'enseignement technique et professionnel, notamment en ce qui concerne la formation pédagogique des professeurs-docteurs.

Soucieux d'ailleurs de sauvegarder, dans un autre sens, le statut hiérarchique du professeur-docteur, le Comité a sollicité Monsieur le Ministre par lettre du 13 novembre 1963 d'envisager une biennale supplémentaire en faveur des professeurs-docteurs au cas où elle serait accordée à un autre ordre de l'enseignement.

b) Coefficients et tâche réglementaire.

Mandaté par l'assemblée générale de 1965, le Comité a transmis à Monsieur le Ministre un mémoire d'ensemble concernant la tâche réglementaire des professeurs ; vu l'incidence budgétaire de cette proposition et compte tenu de la situation économique, le Gouvernement s'est proposé de procéder par étapes dans la réalisation de ces revendications dont le bien-fondé n'a pas été contesté.

c) Indemnités d'examen.

Le Comité qui avait proposé des modifications à apporter au barème des indemnités des examens de passage et de fin d'études, constate avec satisfaction qu'une augmentation a été accordée conformément aux propositions faites par le Comité.

Activités Corporatives.

a) Associations Nationales.

Mentionnons d'abord qu'en sa qualité de membre effectif du Conseil Supérieur de l'Education Nationale, M. Pierre Goedert a collaboré aux travaux de cet organisme qui s'est principalement occupé de la question des associations des parents d'élèves.

Elu président de la Chambre des Fonctionnaires et Employés Publics nouvellement créée, Monsieur Paul Schroeder a informé l'assemblée générale des problèmes que posait le démarrage de cet organisme. Représentant les professeurs au sein de l'AGF et de l'Association des Universitaires au service de l'Etat, M. Wengler a renseigné l'assemblée sur l'activité de ces organismes.

Le Comité a été représenté à la Journée de l'Enseignement, organisée le 14 novembre 1965 par la C.G.T. au Casino Syndical de Bonnevoie, par MM. Pierre Goedert et Paul Schroeder.

M. Pierre Goedert a aussi pris part à plusieurs séances de discussion au cours desquelles la C. G. T. a examiné les problèmes que pose notre enseignement.

Le Comité a également été représenté à la 5^e Journée de l'Etudiant organisée le 15 avril 1966 par l'UNEL.

b) Relations avec l'étranger.

L'Association des Professeurs avait été chargée d'organiser le 35^e Congrès de la FIPESO (Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel) qui s'est tenu à Luxembourg du 26 au 29 juillet.

Le congrès de la FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) a eu lieu du 16 au 20 août 1965 à Upsala (Suède). La délégation luxembourgeoise a été présidée par M. Tony Bourg, Président de la section luxembourgeoise de cet organisme international.

Au cours de l'exercice 1965-66, 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^{me} Marie Van Hulle-Bisdorff, déléguée du Lycée de jeunes filles d'Esch-sur-Alzette ;
- M. Marcel Michels, délégué de l'Athénée de Luxembourg ;
- M. Jean-Pierre Oestreicher, délégué du Lycée de garçons de Luxembourg ;
- M. Jean Schon, délégué du Lycée classique d'Echternach ;
- M^{lle} Marie Wagener, déléguée du Lycée de jeunes filles de Luxembourg ;
- M. Edmond Wagner, délégué du Lycée de garçons d'Esch-sur-Alzette.

Année 1966 - 1967

L'assemblée générale a eu lieu le 13 avril 1967 dans la salle des fêtes du Nouvel Athénée à Luxembourg en présence de Monsieur le Ministre de l'Education Nationale.

Avant de passer à l'ordre du jour, Monsieur le Président donne la parole à Monsieur le Ministre qui fait un exposé très écouté sur la réforme de l'enseignement secondaire, le problème de la collation des grades et de la réforme des études supérieures ainsi que les questions de responsabilité civile des enseignants.

Activités pédagogiques.

a) Réforme de l'enseignement secondaire.

La réforme prochaine de l'enseignement secondaire aura été une fois de plus au centre des préoccupations pédagogiques de notre association. D'après les déclarations faites par Monsieur le Ministre, l'état actuel des travaux laisse prévoir que la loi sur la réforme de l'enseignement secondaire sera votée au cours de la prochaine session parlementaire.

b) Réforme des études supérieures.

Le Comité de l'Association s'est en outre occupé du problème de la formation des professeurs, de la réforme des études universitaires et du stage pédagogique.

Activités syndicales.

L'activité syndicale du Comité a été consacrée principalement au problème des coefficients et à des questions connexes.

Par lettre circulaire du 11 octobre 1966, Monsieur le Ministre de l'Education Nationale informe l'Association que, les coefficients de l'anglais, de la chimie et de la physique sont modifiés.

Poursuivant ses efforts sur la base du mémoire de 1965, le Comité propose à Monsieur le Ministre la modification des coefficients de la biologie et du latin : deuxième étape de la réalisation du projet d'ensemble.

Parmi d'autres questions qui ont retenu l'attention du Comité figurent notamment le problème des classes parallèles et la rémunération des leçons supplémentaires (taux indiciaire et allègements, retards dans les paiements, etc.).

Activités corporatives.

a) Organismes luxembourgeois.

En tant que membre effectif du Conseil Supérieur de l'Education Nationale, M. Jean-Pierre Oestreicher a participé aux travaux de cet organisme, qui au cours de l'exercice écoulé étaient consacrés à deux sujets : les loisirs et la jeunesse ; le problème de la création d'une université nationale à Luxembourg. Monsieur Oestreicher a représenté l'Association dans la Commission pour la Promotion de la Recherche Pédagogique dont la tâche était essentiellement de dresser le bilan des possibilités et moyens actuels dans le domaine pédagogique.

L'assemblée générale a été informée par Monsieur Wengler des activités de l'Association des Universitaires au service de l'Etat.

M. Paul Schroeder, Président de la Chambre Professionnelle des Fonctionnaires et Employés Publics a fait remettre au Comité certaines pièces concernant des questions dont fut saisi cet organisme.

L'Association a en outre été représentée dans la Commission des Bourses et Subsides remboursables, et au groupe de travail pour étudier les voyages et échanges des jeunes.

Le Comité a délégué un observateur au Colloque de l'UNEL sur la réforme des études supérieures qui s'est tenu le 4 mars 1967.

b) Relations avec l'étranger.

L'Association était représentée au 36^e Congrès de la FIPESO qui s'est tenu à Berlin du 25 au 28 juillet 1966. Les débats étaient consacrés au problème des relations de la famille et de l'école.

Sur l'invitation de la NUT (National Union of Teachers), deux délégués de l'Association ont assisté au 95^e Congrès qui eut lieu à Scarborough (Grande-Bretagne) du 25 au 30 mars 1967.

M. Tony Bourg était chargé des relations de l'Association avec la FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes).

L'Association des Enseignants Européens a tenu son Congrès à Luxembourg (Pâques 1967) sous la présidence de M. Ludovicy. De nombreux collègues ont assisté aux différentes séances de ce congrès.

Au cours de l'exercice 1966-1967 le Comité s'est composé des membres suivants :

M. Jean-Pierre Oestreicher, président ;

M. Raymond Kelsen, secrétaire ;

M. Marcel Krier, trésorier, délégué du Lycée classique de Diekirch ;

M^{me} Marie Van Hulle-Bisdorff, déléguée du Lycée de jeunes filles d'Esch-sur-Alzette ;

M. Victor Medinger, délégué du Lycée de garçons de Luxembourg ;

M. Joseph Poeker, délégué de l'Athénée de Luxembourg ;

M. Jean Schon, délégué du Lycée classique d'Echternach ;

M^{lle} Marie Wagener, déléguée du Lycée de jeunes filles de Luxembourg ;

M. Edmond Wagner, délégué du Lycée de garçons d'Esch-sur-Alzette.

Sommaire

Avant-propos	J.P. Oestreicher	3
--------------	------------------	---

AUTOUR DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Mutations	Alphonse Krier	9
L'orientation	Edmond Reuter	15
De l'Enseignement en général à l'Orientation Scolaire	Eugène Linster	19
Morale oblige	Nic. Klecker	31
Plaidoyer pour un cours de civisme	Ben Fayot	33
L'Enseignement des jeunes filles	Rosemarie Kieffer	43
La didactique, science majeure de l'éducation	Robert Decker	47
Etudes secondaires dirigées du soir pour adultes	René Hallé	53

LA RÉFORME DE NOS BRANCHES D'ENSEIGNEMENT

Warum lernen wir Deutsch?	Camille Thill	59
Luxemburger Schriftsteller im Deutschunterricht	Cornel Meder	67
Salade anglaise	J.P. Campill	69
Et le grec?	Ernest Ludovicy	75
Pitié pour eux	Léon Noesen	79
Les mathématiques, langage universel	Jean-Paul Pier	81
La réforme de l'enseignement de la mathématique	Robert Dieschbourg	83

Quelques considérations sur les programmes de mathématiques et de physique aux cours supérieurs	Jean Dahm	93
Tendances actuelles en théologie morale	Ferd. Holtz	99
En marge de la réforme de l'enseignement secondaire	Henri Reinert	109
Propos d'un ronchonneur	Harold Thomé	111
L'Art dans notre enseignement secondaire	Marc Reckinger	119
Les sports et l'éducation physique	Georges Lanners	123

DAS LUXEMBURGISCHE IM UNTERRICHT

	Fernand Hoffmann	125
--	------------------	-----

ECOLE ET CULTURE

Culture et réforme	Edmond Wagner	159
Vingt langues, une littérature	Denis de Rougemont	163
L'Europe intégrée à l'enseignement	Armand Faber	169
La classe d'histoire aux Archives	Paul Spang	179
Der Film- und Fernsehunterricht an unsern Sekundarschulen	Pierre Heinen	185

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

	J.P. Oestreicher	195
--	------------------	-----

LES PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES A L'ÉTRANGER

Voyage d'une délégation de la F.I.P.E.S.O. en URSS et en Tchécoslovaquie	Pierre Goedert	225
Alte und neue Lehrmethoden im Deutschunterricht	Marcel Schmit	239
Über moderne Lehr- und Lernmethoden	Marcel Molitor	249
Kultur- und Völkerkunde im Fremdsprachenunterricht	Jean Turmes	251
Rencontre de la C.M.O.P.E. au Danemark	Pierre Kill	255

RELATIONS INTERNATIONALES

Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel		
Le Congrès de Berlin		261
Le Congrès de Copenhague		263
Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes	Tony Bourg	265
Recommandation internationale sur la condition du personnel enseignant		267

NOS MORTS

Anne Beffort	par M. Wester	289
Nicolas-Joseph Gillen	par N. M.	295
Fernand Karier	par Jos. Weydert	301
Marie-Louise Kremer-Wurth	par R. Thill	305
Jean-Pierre Meisch	par Pierre Winter	309
Joseph Merten	par Ben Molitor	313
Alphonse Meyers	par Nicolas Heinen	319
François Rippinger	par J.P. Wehr	323
Paul Schmit	par Paul Reckel	327
Joseph Thomé	par Nico Thewes	331
Robert Ziger	par Mathias Thinnès	337

LES DISSERTATIONS DES JEUNES PROFESSEURS 339

Johny Assa	341
Marie-Josée Assa-Bludau	342
Fernand Barnich	344
Alphonse Bast	344
Raymonde Blondelot	344
Jules Christophory	345
François Daro	346
Adolphe Deville	347
José Ensich	348
Alfred Feltes	348
Laure Geisen	350
Ernest Hansen	350

Roland Heintz	351
Marie-Paule Hetto	352
Roland Holz	353
Robert Humbert	355
Coryse Kieffer	356
Pierre Kieffer	356
Jean-Pierre Kraemer	357
Jules Kremer	357
Georges Lanners	358
Raymond Limpach	358
Georgette Loesch	359
Cornel Meder	359
Pierre Meyers	360
Georges Milmeister	362
Lily Oestreicher-Scheuer	363
Ronald Pierre	364
Marc Reckinger	364
Arsène Reimen	365
Gisèle Rollmann-Thill	366
Jacques Scheller	367
Mady Schmit	368
Edouard Schmitz	368
Marianne Ternes	369

LA VIE DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

Chronique de l'année 1965-66	373
Chronique de l'année 1966-67	375