

JOURNAL

de

L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

de

l'Enseignement supérieur et moyen



N° 31 — AVRIL 1936

Imprimerie P. WORRÉ - MERTENS, Luxembourg

SOMMAIRE



I. L'enseignement secondaire et la vie publique

Introduction (P. F.)	3
L'éducation de la Société par la Société (N. Braunshausen)	5
L'Etat éducateur (P. Frieden).	13
Die englischen Mittelschulen u. das öffentliche Leben (J. Feltes)	19
Der Gentleman als Erziehungsideal (J. H. Newman) . . .	22

Une enquête:

Réponses à l'enquête:	
Pour la carrière administrative	24
" " d'avocat	27
" " de prêtre (Th. Bisdorff)	28
" " de professeur (N. Margue)	32
" " de rédacteur (J. P. Robert)	35
" " de médecin (P. Schmoll)	37
" " d'ingénieur (R. Stümper)	39

II. Méthodes d'enseignement

Cinéma et radio d'enseignement (J. P. Manternach). . . .	42
Jugendherbergen und neuere Sprachen (P. J. Müller) . . .	59
La Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (R. Schaaf).	62
Der English Room (P. J. Muller).	64
Pédagogie internationale (J. P. Stein)	67

III. La vie de l'Association.

Chronique de l'Association	71
Le Congrès d'Oxford (P. Frieden)	72
Admission aux écoles secondaires Rapport (P. Frieden) . .	77
Jos. Wirth † (P. Frieden).	80





Introduction

Les travaux du précédent cahier ont permis de conclure à la nécessité d'orienter l'enseignement secondaire vers une conception plus large de ses buts. Le savoir ne suffit pas, la formation intellectuelle non plus, ni la culture esthétique; les forces morales et la formation du caractère doivent compléter le programme. Nos conclusions ont été soulignées par la presse et l'opinion publique, ce qui n'a rien de surprenant, puisque nos idées ne sont que l'écho des voix qui dominent la pensée pédagogique de notre temps.

Le problème est posé, nous cherchons les solutions qu'il comporte et comme chaque vague en soulève une autre, nous voyons surgir une suite de problèmes auxquels s'appliquera notre effort.

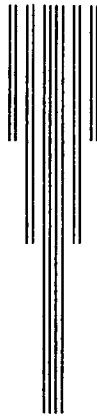
Notre enseignement secondaire est organisé en service public. Toute orientation nouvelle intéresse donc en premier lieu l'Etat organisateur. Dans le présent cahier nous nous proposons d'examiner, dans la mesure de nos moyens et sans aucune prétention ni à dire du neuf, ni à proclamer du définitif, les rapports entre l'enseignement secondaire et la vie publique (par quoi nous entendons à la fois l'Etat qui organise ce service public et le bien commun qui est visé).

Nous avons conscience de la portée de ces problèmes et de leur délicatesse, nous n'en avons pas peur. Il y a profit pour

un peuple à voir discuter dans une atmosphère de haute sérénité et de probité intellectuelle, les questions qui intéressent la vie publique. Nous avons cru devoir solliciter cette fois-ci le concours des bénéficiaires de l'enseignement en nous adressant à des représentants qualifiés des diverses carrières publiques.

Nous les remercions ici de leur précieuse contribution.

P. F.



L'éducation pour la Société par la Société

Nous sommes — nous aimons du moins à le croire — à un tournant de l'histoire. Après un siècle ou deux qui ont élaboré puis proclamé les droits imprescriptibles de l'individu, après les révolutions et les réformes politiques qui ont entouré la personnalité humaine d'un rempart inviolable de lois et de coutumes, après l'épanouissement des fleurs rares d'une humanité hypercultivée dans les élites intellectuelles, esthétiques ou sociales, après le culte de l'égalité démocratique, poussé parfois à l'absurde, nous assistons aujourd'hui à un revirement d'opinion qui, pareil à une vague de fond, emporte et balaie toutes les positions stratégiques, toutes les structures sociales dans lesquelles se retranchait et florissait le culte de l'individu. A leur place les bâtisseurs de la Société nouvelle élèvent rageusement des temples immenses et des buildings fantastiques pour y célébrer la nouvelle idole, la collectivité. La Société — non pas la société universelle et humaine de l'idéal humaniste, mais la société restreinte d'un Etat limité — se dresse contre les individus, tel le dieu cruel qui dévore ses propres enfants, et les absorbe complètement au profit de l'Etat totalitaire. Durkheim et les sociologues n'ont jamais pu rêver une réalisation aussi triomphante de leur doctrine affirmant que c'est la société qui fait l'homme et non pas l'homme qui fait la société. En vertu de cet adage il est naturel que l'Etat soumette entièrement l'individu à ses fins, il est naturel aussi qu'il cherche à le former à sa guise et à s'emparer de tous les moyens d'éducation, qui peuvent faire de l'individu un instrument passif ou agissant, pour réaliser les buts de l'Etat.

En présence de l'engouement qui se manifeste partout, principalement parmi la jeunesse, pour le rôle héroïque de l'individu au service de la Société, il paraît indiqué de se demander, quel rôle l'Etat peut jouer chez nous dans l'éducation pour la société, et jusqu'à quel point cet idéal répond aux aspirations légitimes de l'humanité.

Et d'abord, on est loin d'être unanime, dans le camp des propagateurs de la nouvelle éducation, sur le but à atteindre. On y parle peut-être partout le même langage, mais on comprend autrement les termes de société et de formation pour la société.

S'agit-il de former des élites, en négligeant la masse amorphe, ou faut-il plutôt former les masses de telle façon que chaque individu

puisse développer ses qualités innées en vue du meilleur rendement pour la société et pour lui-même? Dans le premier cas on a l'idéal d'Athènes et de Rome, ou celui de l'ancien régime, si la position sociale de la caste ou la situation de fortune préside à la sélection des élites. On se trouve par contre en présence d'une forme de régime démocratique, si les enfants doués de toutes les classes de la société trouvent l'occasion de monter l'échelle sociale par les études, largement ouvertes à tous, ou par la supériorité dans les prestations physiques et morales des organismes éducatifs. Dans l'autre cas nous sommes en pleine démocratie libérale et le triage des hommes capables se fait plus lentement, souvent aussi moins efficacement, du moins partout où la démocratie en est encore au stade de la logomachie, c'est-à-dire où l'homme est apprécié d'après ses discours et non d'après ses actes, partout aussi où la démocratie n'a pas encore réalisé complètement son idéal, c'est-à-dire où des masses plus ou moins considérables de la population sont exclues, par suite de leur manque de ressources, de l'ascension vers les élites. Il est évident que l'éducation, donnée par l'Etat, sera différente suivant le but qu'il cherche à atteindre.

Autre perplexité: Faut-il former une masse obéissante ou une masse au raisonnement critique? Dans le temps des régimes absolus les Etats tenaient à former des sujets, incapables ordinairement de juger les affaires publiques ou tenus dans une telle sujétion économique que leurs plaintes n'arrivaient pas à se faire valoir ou à troubler l'ordre établi: Le dix-neuvième siècle a voulu faire de chaque individu un «roseau pensant», et les systèmes pédagogiques les plus modernes — avant l'avènement récent des dictatures européennes — s'ingéniaient à cultiver l'esprit critique de chaque élève, sollicitant et provoquant le jugement personnel et critique, même si la nature de l'enfant ne le portait nullement à pareille indépendance de l'esprit. Par un juste retour des choses la pédagogie up to date, c'est-à-dire celle qui est née hier, demande de nouveau la soumission de l'individu à ses chefs officiels, l'acceptation enthousiaste des idées et des aspirations des autorités publiques, et l'exécution aveugle ou héroïque des ordres reçus. Il est vrai que l'esprit critique n'est pas entièrement banni des écoles, mais c'est plutôt pour découvrir les vrais chefs, et ceux-ci une fois choisis, le reste, c'est-à-dire le vulgum pecus, n'a que la consolation de se distinguer dans l'enthousiasme de l'obéissance absolue. Encore une fois, voulons-nous que notre Etat luxembourgeois forme des citoyens obéissants ou des raisonneurs subtils?

On peut se demander encore s'il vaut mieux cultiver dans la jeunesse l'ensemble harmonieux des facultés et l'attitude harmonieuse vis-à-vis de la société environnante ou bien s'il faut intensifier les énergies personnelles et provoquer leur éclosion sans se

soucier des répercussions que les empiètements d'une personnalité farouchement énergique peuvent avoir pour la tranquillité et les droits de l'entourage. L'enseignement de l'Etat doit-il produire des surhommes, foulant aux pieds, d'après l'évangile de Nietzsche, les droits des faibles, ou est-il préférable qu'il réprime le besoin de puissance des uns pour protéger le droit à l'existence des autres? En tout cas le même Etat serait bien embarrassé, s'il réussissait à faire de tous ses collégiens des César Borgia ou des condottieri du temps de la Renaissance. Seulement la masse des jeunes gens ne porte pas en elle l'étoffe pour une pareille hypertrophie du moi et resterait réfractaire à toute éducation qui voudrait la provoquer. Ce serait donc tout au plus la formation des élites qui pourrait être réalisée ainsi, encore faut-il que les surhommes ainsi formés — toujours d'après Nietzsche — mettent leur personnalité entière au service d'un idéal collectif, et d'un autre côté qu'ils trouvent une masse humaine assez docile pour servir de tremplin à leur saut en hauteur. Il faudrait donc en tout cas employer des méthodes différentes pour la formation des élites et pour la formation des masses.

Finalement beaucoup de pédagogues, qui réclament une éducation approfondie de la part de l'Ecole Officielle, qui voudraient faire des jeunes gens des êtres plus indépendants, moins grégaires, plus forts physiquement et moralement, plus désintéressés et plus énergiques dans la poursuite d'un idéal, plus maîtres d'eux-mêmes, plus gentlemen dans le commerce avec les autres, plus aptes à faire valoir leurs idées ou à les imposer aux autres, tous ces pédagogues ont généralement en vue, sans qu'ils se l'avouent à eux-mêmes, une meilleure préparation de la jeunesse pour les fins de l'au-delà. Les confessions religieuses se flattent par une pareille éducation du caractère, de maintenir plus solidement les jeunes gens dans l'idéal religieux principalement passif de leur enfance, et de faire de chacun de leurs adeptes un apôtre convaincu et agissant, au lieu des partisans tièdes qu'elles rencontrent souvent dans leurs rangs. Pour dissiper toute équivoque il faudrait donc que maint propagateur de l'idéal d'une éducation plus active déclarât nettement qu'il ne veut se servir de cet idéal que pour arrêter un courant de désaffectation qui se manifeste dans la société moderne pour les valeurs de l'au-delà.

Est-il étonnant après cela que chaque Etat applique l'éducation nouvelle sur un autre plan, suivant l'idéal de fait qu'il poursuit?

Le gouvernement soviétique de Russie reconnaît aujourd'hui qu'il n'est pas encore en mesure de réaliser complètement l'idéal du collectivisme. Voilà pourquoi il lui faut une élite dominante s'appuyant sur la force militaire. Mais pour se rapprocher pas à pas de l'égalité collectiviste, cette élite, poussant les principes démocratiques aussi loin que possible, cherche à donner à chaque enfant de la communauté le moyen de développer rationnellement ses apti-

tudes innées, à le placer dans le cadre de la société conformément à ses aptitudes, à former ainsi des élites et à les régénérer. Mais tout homme sera au service du régime ou n'aura pas les moyens nécessaires à sa subsistance, et comme l'idéal final est le bonheur terrestre, le soviétisme néglige ou combat toutes les religions et propage un matérialisme plus ou moins affiné parmi la jeunesse. L'éducation officielle en Russie se contente donc à former des hommes mettant leurs forces intellectuelles et morales au service du régime et n'ayant d'autre idéal que la société future, donnant à l'Etat un maximum de puissance et à chaque individu un maximum de bonheur.

En Italie l'Etat donne à la jeunesse une éducation soignée, basée sur la religion mais prônant avant tout le culte de la patrie et de l'antique grandeur romaine. On prêche à la jeunesse le dévouement héroïque à l'idole «Italie». La sélection des élites se fait dans les cadres du fascisme. Mais les masses sont obligées de se subordonner entièrement à l'idéal patriotique. Même la pensée est contrôlée et n'est pas libre. Il ne reste d'autre ressource à la foule de montrer des différences individuelles que de se distinguer dans le dévouement à la patrie ou dans l'enthousiasme manifesté pour le régime dominant.

En Allemagne le même idéal patriotique domine, mais avec une nuance socialiste. On fait la guerre aux privilèges et l'on ne tolère que ceux qui sont utiles à la nation. L'individu compte pour ses qualités physiques et morales en tant qu'elles sont mises au service de la nation. Les chefs ont un pouvoir presque illimité et une mystique spéciale leur assure le rôle d'idoles. L'Etat totalitaire est le but vers lequel convergent toutes les activités individuelles et sur lequel reposent toutes les normes de la justice et de la morale.

Osera-t-on placer à côté de ces idéals collectifs tonitruants celui de l'humanisme, qui fait figure de parent pauvre aujourd'hui mais qui a été le but de l'évolution spirituelle moderne, depuis la Renaissance jusqu'à la Révolution française et au libéralisme démocratique du 19^e siècle? Tout le monde se plaît actuellement à crier haro sur le baudet, et cependant l'émancipation de l'individu des multiples entraves qui gênaient son essor matériel et intellectuel dans la société est une œuvre qui ne manque pas de grandeur. Et le principe démocratique de laisser chacun se développer conformément à ses moyens, de n'arrêter ses droits que là où commencent les droits des autres, d'organiser la société de plus en plus rationnellement pour procurer à chacun un maximum de bonheur, ce principe d'ordre provoque peut-être moins d'enthousiasme aujourd'hui parce qu'en pratique il n'est plus guère contesté et parce qu'on a hâte de le réaliser plus rapidement que ne le permettrait

la marche lente de l'évolution naturelle. En tout cas les dictatures modernes sont toutes ointes de l'huile démocratique, et les grandes démocraties de l'Europe occidentale n'ont besoin que d'adaptations partielles pour mettre leurs principes en harmonie avec les nécessités de l'heure, avec les besoins nés de la guerre et avec le désir d'une accélération dans l'évolution rationnelle de l'humanité.

Mais comment peut-on, en face de divergences si profondes, constatées dans les buts poursuivis par les différents Etats, parler purement et simplement d'une éducation générale à donner par l'Etat. Les gouvernements russe; italien, allemand, tendent à former des instruments soviétiques, fascistes, nazistes, à des échelons différents de leur hiérarchie, mais aucun de ces systèmes n'est regardé comme un article d'exportation et chacun constitue un phénomène spécifiquement national. Les démocraties française et anglaise cultivent l'homme plutôt universel, encore les produits sont-ils tellement teints de caractères nationaux qu'ils ne seraient pas simplement interchangeables. Il sera donc difficile d'assigner à un petit Etat, situé entre les nations, et n'ayant pas de mythe national fortement concentré, un programme d'éducation, répondant à des tendances précises.

Cette difficulté est encore renforcée par un autre fait, si l'éducation par l'Etat doit avoir pour but de former l'individu pour une soumission plus effective vis-à-vis de l'Etat. H. Hetzer et G. Noelle viennent d'étudier la sociabilité dans les jardins d'enfants et elles ont pu constituer six groupes différents d'enfants suivant leur adaptabilité à la vie collective d'un groupe. On y trouve des enfants qui s'adaptent facilement, qui prennent part sans hésiter à un jeu donné, s'entendent parfaitement avec les autres, ont des égards pour eux et n'ont que rarement besoin de l'intervention d'un adulte. Dans un second groupe il y a des enfants qui entrent aussi immédiatement dans un groupe qui joue, cherchent à mener les autres et ont besoin de l'intervention des adultes pour réprimer éventuellement leur ardeur agressive. D'autres sont trop sensibles et après une première mauvaise expérience avec des camarades rentrent en eux-mêmes et abandonnent, sans se défendre, un jouet qu'un camarade leur enlève. Ici l'éducateur doit intervenir souvent pour les protéger. Ce sont ordinairement des enfants intelligents mais gâtés à la maison. Un quatrième groupe est formé par des enfants dociles qui ont besoin de l'éducateur pour les diriger. Il y a enfin les enfants incapables de s'adapter au groupe, des psychopathes souvent ou des débiles mentaux, qui ont continuellement des conflits avec les autres et un dernier groupe de ceux qui, pour n'être pas tyrannisés par les autres, ont besoin continuellement de la protection de l'adulte. Les auteurs ont constaté de plus qu'il faut doser

judicieusement le nombre des enfants, appartenant à chacun de ces groupes pour avoir une composition favorable des petites sociétés qui se forment pour les jeux et les amusements. I peut y figurer en nombre voulu, II en nombre limité, III et IV peuvent être nombreux, V et VI doivent être en petit nombre. L'expérience a montré que des groupements pour le jeu, formés de 20 à 30 enfants s'entendaient bien si la composition était conforme à la distribution indiquée, mais se désagrégeaient rapidement si la composition était différente.

On retrouve les mêmes caractères d'adaptabilité chez des enfants plus âgés. Comme la composition d'un groupe est avantageuse s'il n'y a pas plus de 4 meneurs environ sur 20 à 30 enfants, on voit combien on s'expose forcément à des méconvenues si l'on veut développer indistinctement chez tous les enfants d'école les qualités du meneur ou du chef de bande, idéal qui forme certainement le fond de beaucoup de systèmes d'éducation moderne.

Le domaine d'intervention de l'Etat dans l'éducation de la jeunesse est donc forcément limité. H. Marty, directeur-adjoint de l'Ecole des Roches, qui constitue cependant un des laboratoires de l'éducation moderne en France, s'exprime ainsi, dans une conférence sur les chefs de demain, reproduite par l'Education (n° de juillet 1935): «Mettre la main sur la jeunesse, quelle fausse perception de l'Etat! Mais lui permettre de cultiver ses énergies, de développer ses aptitudes, d'agir fortement pour le bien public, en lui assurant le minimum vital indispensable: c'est le rôle même d'un Etat, limité à ses fonctions et respectueux de la personnalité humaine.

— — — Le type du gentlemen, en qui s'incarna l'élite anglaise pendant de longues années, devient archaïque et d'un moindre rendement social dans l'Angleterre d'aujourd'hui, car l'élite, pour être agissante et non parasitaire, doit être conforme au groupement dont elle est issue et au service duquel elle agit; les chefs de guerre ne sont pas toujours des chefs de paix. . . . Formons des hommes qui soient des modèles et des exemples de vie privée et professionnelle, par leur capacité et leur esprit de dévouement; nous verrons surgir parmi eux des chefs qui manquent à notre société et à notre vie politique.»

Le rôle de l'Etat dans l'éducation perd encore de sa valeur, si l'on considère les autres facteurs qui interviennent dans l'adaptation de l'individu à la société. Claparède, en modifiant un schéma, donné par Groos, distingue une auto-éducation, qui se fait déjà de façon non intentionnelle dans le jeu et de façon intentionnelle dans l'éducation consciente de soi-même. Il lui oppose une Hétéro-Education qui se fait de façon non intentionnelle par les choses et les personnes, donc par le milieu proprement dit, et de façon intentionnelle par les éducateurs. Mais on se rend facilement compte que les

parents, les camarades et l'entourage exercent ordinairement une influence plus durable et plus profonde que l'école, qui n'a que quelques heures par jour pour exercer son action et qui maintient souvent l'enfant sous des conditions trop artificielles pour que son influence pénètre jusqu'aux sources mêmes du caractère. Il ne faut donc pas se faire d'illusions sur l'importance de l'éducation que la direction intentionnelle de l'enseignement officiel peut produire.

Cependant il ne faudrait pas sousestimer non plus ce rôle. Et si nous nous demandons dans quel sens doit s'exercer chez nous l'éducation faite par l'Etat, en présence de la diversité des buts, assignés à cette éducation par les divers groupements politiques, philosophiques ou religieux qui constituent notre population, on pourra sans doute tomber d'accord pour demander que l'individu développe naturellement ses aptitudes et ses qualités afin de devenir une personnalité forte, pouvant réaliser un maximum de rendement avec les moyens dont il dispose, qu'il devienne dans ses rapports avec ses semblables un homme honnête et un honnête homme, qu'il se mette au service de la Société avec la conviction que son bonheur personnel dépend finalement du sort de la communauté dont il fait partie et que l'abeille, en travaillant pour la ruche travaille en même temps pour elle-même. Former des hommes droits, physiquement sains et intellectuellement probes, conscients de leurs droits et de leurs devoirs, développant leur personnalité jusqu'à un épanouissement complet des facultés qui la composent, remplissant sans défaillance leur mission au service de la Société et capables de goûter les nobles jouissances que procure la poursuite d'un idéal élevé, tel peut être le but que les représentants des opinions les plus diverses assignent à l'éducation officielle, car des hommes ainsi formés seront des membres utiles et respectés dans n'importe quel cadre social.

Et quels sont les moyens dont dispose l'Etat, dont dispose l'enseignement officiel pour réaliser ce but?

En dehors de la hétéro-éducation qui se fait par le contact mutuel des élèves et dont l'importance est considérable, les éducateurs officiels devront renoncer au régime autoritaire du passé, qui ne donnait jamais l'occasion à l'élève de prendre une initiative personnelle. Constamment surveillé et dirigé l'enfant devenait un instrument passif entre les mains de ceux qui exerçaient leur autorité sur lui. Le sentiment de la responsabilité personnelle ne pouvait pas se développer de cette façon, et beaucoup de jeunes gens ainsi formés faisaient plus tard de leur liberté un usage néfaste. L'éducation anglo-saxonne qui laisse beaucoup de liberté à l'élève, mais lui fait porter aussi les conséquences de ses actes, est un moyen excellent de donner à l'homme la maîtrise de soi-même.

Mais il ne faut pas transiger avec la discipline; celle-ci doit être sévère pour aider à l'usage rationnel de la liberté; peu de règles,

celles seulement qui sont nécessaires pour l'ordre dans l'établissement et pour les rapports des élèves entre eux et avec leurs professeurs, mais une observation stricte et impitoyable de ces règles.

Dans d'autres pays on élève des camps de la jeunesse, pour l'y habituer aux prestations physiques et morales qui sont nécessaires dans l'organisation naturelle de la société. La formation sociale qui s'y fait et la sélection des meilleurs reposent certainement sur une base plus solide que le choix des premiers par la quantité de savoir emmagasiné et par une préparation soustraite au choc dur des nécessités réelles. On pourrait songer chez nous à généraliser la formation et les exercices des Boys-Scouts qui font éclore dans la liberté les qualités que d'autres cultivent par un régime dictatorial.

Enfin il faut de nouveau inculquer à notre jeunesse l'idée de la solidarité sociale et nationale. Le libéralisme a toujours limité les droits de l'individu par les nécessités de la société, en principe et en fait, mais vers la fin du dix-neuvième siècle l'opinion publique penchait plutôt vers un culte exagéré des droits de l'individu, et chez nous la mentalité est encore fortement imprégnée de ce culte unilatéral. Il faut de nouveau rétablir l'équilibre en proclamant les droits de la société, en habituant l'individu à remplir consciencieusement ses devoirs envers elle et même à cultiver l'héroïsme dans le service de la communauté.

Mais le meilleur moyen de réaliser l'éducation nouvelle de l'homme pour la société, serait de faire des classes scolaires des organismes vivants au lieu des amas de cellules disparates qu'elles sont aujourd'hui. Le self-government, dans des limites raisonnables, la collaboration mutuelle des élèves à des buts sociaux intrascolaires et extrascolaires, le travail par équipes à l'occasion, l'esprit de solidarité active entre les membres de la communauté, l'instruction civique illustrée par la vie en classe, la sélection des plus aptes dans le travail en commun, voilà les éléments essentiels d'une pédagogie sociale, qui veut former des hommes actifs et éclairés, des citoyens dévoués à la chose publique et à la solidarité mutuelle, des *right men in the right place*, des personnalités noblement humaines et des pionniers pour l'organisation d'une société meilleure.

N. BRAUNSHAUSEN.

L'État éducateur

Réflexions sur le pouvoir éducatif

Ce n'est pas sans une grande hésitation que nous abordons un des problèmes les plus complexes de notre époque. Nous avons conscience d'entrer dans une zone dangereuse où les passions politiques sont en éveil et où les doctrines générales s'entrecroisent et troublent la pensée plus qu'elles ne l'orientent. Quand au Congrès de Rome en 1935 on a abordé le même sujet, les organisateurs l'ont aussitôt couvert de diversions comme un feu naissant qu'il fallait étouffer. On a dit que du choc des idées jaillit la lumière, faut-il sacrifier la lumière pour éviter les chocs?

Notre hésitation est avant tout d'ordre intellectuel: le problème présente des aspects trop divers: historique, politique, juridique, moral et religieux et notre compétence est partielle et limitée. Ce que nous offrons au lecteur n'est donc qu'un premier travail d'approche.

L'État s'est fait le long des siècles et il continue à évoluer sous la pression des faits, des besoins et des idées. Quand au début de notre histoire occidentale il a commencé à sortir de l'anarchie des premiers siècles qui ont suivi la chute de l'empire, la voie de son évolution possible était tracée par une conception qui sera une des formes distinctives de notre civilisation chrétienne, la distinction entre le pouvoir temporel et le spirituel. La formule était plus claire que son application. Et l'histoire est remplie des contestations et conflits nés de cette distinction.

Parmi les fonctions que le pouvoir spirituel, incarné dans l'Eglise, s'attribuait, l'une des plus incontestées était la fonction d'enseigner et d'éduquer. L'Eglise a créé un vaste système d'enseignement à tous les degrés dont elle a tenu pendant de longs siècles le monopole de droit et de fait.

Non que le pouvoir temporel n'ait montré quelques vellétés d'empiéter. Depuis le réganisme des empereurs et les tentatives des Hohenstaufen jusqu'à Joseph II et les Tsars de Russie des prétentions à une partie du pouvoir spirituel ont été élevées qu'un courant d'idées philosophiques et juridiques a inspirées et soutenues. Les théories politiques de Platon, d'Aristote, de Hobbes et Hegel, de Spencer, de Comte, d'Izoulet etc. ont préparé les conceptions qui se font jour dans les mouvements contemporains tels que le communisme, le fascisme et le national-socialisme et qui ont abouti à l'idée de l'État totalitaire cumulant le pouvoir spirituel avec le temporel.

Citons une formule entre beaucoup et qui résume la doctrine nouvelle. Dans la Nouvelle encyclopédie italienne nous lisons sous le mot fascisme: «En dehors de l'Etat, rien de ce qui est humain ou spirituel n'a une valeur quelconque. Seul le fascisme répond aux besoins de tous.»

Le soviétisme n'est pas moins radical dans ses principes et il l'est plus encore dans ses réalisations.

Dans d'autres pays, parmi lesquels le nôtre, les tendances étatiques sont plus modérées. Les doctrines sont diversement nuancées selon qu'elles exigent que l'Etat encourage et surveille simplement la fonction éducative exercée librement par des particuliers ou des institutions, ou qu'il organise matériellement l'enseignement ou encore qu'il le constitue en fonction publique monopolisée avec des fins propres déterminées par l'Etat.

L'influence des partis politiques, de leurs doctrines et de leurs intérêts soit de classe, soit de groupement, reste visible dans ces conceptions et les réalisations. Cependant nous assistons présentement à une évolution qui tend à faire sortir la fonction éducative de l'Etat des vagues formules et à l'orienter vers une forme plus juridique et administrative.

L'enseignement conçu comme simple instruction a été organisé en service public. Est-ce que cette conception ne devra pas subir des modifications profondes quand elle s'appliquera à une œuvre plus délicate encore de l'éducation proprement dite?

Il nous semble utile d'examiner le problème à la lumière de certains principes généraux, indépendamment des réalisations du droit positif qui vaut actuellement chez nous. Dans une étude ultérieure nous nous attacherons aux problèmes d'application pratique. —

La notion de service public est différemment définie par les auteurs. Nous n'avons pas de compétence pour intervenir dans le débat et juger des divergences doctrinales concernant la définition du service public, sa raison d'être, ses conditions d'existence. Nous adoptons la conception concrète que la jurisprudence administrative du Conseil d'Etat en France a élaborée par ses travaux. (cf. Noubel, L'enseignement considéré comme service public. Recueil Sirey, 1935.)

Noubel définit le service public comme organisation juridique des droits et des obligations qui résultent de l'application des prérogatives et des ressources de la puissance publique à la satisfaction d'un besoin d'intérêt général (p. 148). Il suppose donc un besoin général des usagers, un ordre juridique qui règle les rapports entre la puissance publique et les usagers et qui assure une prestation régulière, continue et impartiale.

Juridiquement l'idée de monopole n'est pas impliquée dans celle de service public.

L'éducation peut-elle être considérée comme service public?

Dans une certaine mesure elle remplit les conditions essentielles; elle répond à un besoin général, exige une prestation régulière, continue et impartiale, etc. Mais l'enseignement à lui seul présente déjà des caractères particuliers: il a pour objet la personne même de ses usagers, l'enfant et le jeune homme. Et il ne se limite pas à une simple transmission de savoir et à un développement formel des facultés, mais il est à tous les degrés une transformation de l'esprit et du caractère. Il touche à la personnalité dans ce qu'elle a de plus original, l'inspire et l'oriente. A vrai dire il ne peut pas y avoir d'instruction neutre, n'impliquant aucune doctrine générale de la vie, de la société, aucun idéal, aucune direction.

La prestation de l'enseignement n'est donc pas un simple service, elle est une emprise sur l'homme; un pouvoir spirituel.

De plus l'enfant et le jeune homme ne sont pas des êtres isolés, ils se trouvent engagés dans des rapports naturels avec leur famille, avec une société, une tradition, une religion que souvent ils sont destinés à continuer. De là les intérêts légitimes qui réclament satisfaction à travers l'enfant et des droits qui se font valoir à juste titre.

Ce service exige la collaboration des facteurs intéressés, qui sont l'enfant, la famille, la société, l'Eglise, l'Etat. Si bien que le droit de l'Etat, si incontestable qu'il soit, n'est pas absolu, ni total. Il est relatif et limité.

La première question qui s'élève est de savoir s'il est possible d'établir une concordance entre les droits et les exigences des intéressés, une espèce de programme minimum sur lequel l'unanimité pourrait se faire. Il nous semble qu'il doit être possible en présence de l'enfant de fixer un cadre dans lequel une éducation première pourrait se faire sans qu'il y ait conflit profond et irréductible entre les groupements intéressés. Quand on laisse parler le bon sens et non l'ardeur du partisan, on se ralliera facilement à ce vade-mecum recommandé par un éducateur français M. Parodi: L'enseignement doit donner un minimum de connaissances exactes et pratiques, rapidement utilisables; de plus un enseignement proportionné aux facultés natives de chacun et qui permette de les développer normalement dans toute leur étendue, leur diversité et leur originalité. Enfin un enseignement libéral, ni de classe, ni de caste, ni de parti, mais une culture désintéressée de la raison et de l'esprit critique, indépendante de la tyrannie d'une doctrine d'Etat.» Mais ce minimum est insuffisant pour fonder une éducation complète de la jeunesse. Il faut y ajouter les éléments d'une morale générale sur laquelle la bonne volonté peut réussir à faire l'accord. —

N'est-ce pas en somme une des pensées maîtresses de l'Encyclique de Pie XI sur l'Education chrétienne que l'éducation doit

s'exercer dans un esprit de collaboration et de respect mutuel? Que l'éducation est une œuvre essentiellement sociale et collective réalisée par le concours de la famille, de l'Etat, de la profession, de la société religieuse?

Qui cependant établira ce plan d'éducation générale? Le pouvoir politique est trop dominé par des considérations particulières, sa compétence est trop restreinte et sa mission limitée. L'éducation doit être humaine d'abord et se faire dans l'esprit du patrimoine fondamental de la civilisation humaine. Elle est d'inspiration humaniste dans le sens le plus large du mot.

Par conséquent il faut faire une place dans le service public de l'Enseignement aux forces éducatrices de la Nation et non seulement aux pouvoirs de l'Etat.

Nous avons tendance à abandonner l'Education à l'Etat seul jusqu'au jour où des abus évidents réveilleront les consciences et les responsabilités.

L'éducation doit se faire non pas en dehors de l'Etat, mais en commun avec l'Etat, ni sans lui ni contre lui, ni par lui seul. Elle doit être une œuvre collective.

Le fait que l'enseignement a pour objet la personnalité même de ceux qu'il doit servir, trouve sa contre-partie dans cette autre particularité que ce service public est assuré par des agents qui doivent non seulement distribuer, mais former, exercer une espèce de paternité spirituelle.

Il est vrai que beaucoup de maîtres de l'enseignement voudraient se voir assimiler à de simples agents de service, n'être que des fonctionnaires qui gagnent leur vie à faire l'école. Mais ils comprennent mal leur mission, ils comprennent mal aussi les conditions essentielles de leur service.

Ni l'instituteur, ni le professeur ne sauraient accomplir leur fonction sans dépasser la communication pure et simple de faits et de connaissances et sans ajouter une part de leur personnalité intime.

De là de graves problèmes qu'aucun autre service public n'engendre au même degré:

Comment enseigner et éduquer sans faire apparaître ses opinions politiques, philosophiques, morales et religieuses? D'un côté la liberté de conscience du maître est en question, et de l'autre le droit inaliénable de l'enfant et subsidiairement celui des parents et celui de la société.

Comment sont réglés les rapports entre l'Etat, la famille d'un côté et l'instituteur et le professeur de l'autre? Il ne peut pas s'agir d'un contrat passé entre tel père de famille et tel maître. Il faut parler plutôt de délégation ou d'investiture, celle de l'Etat qui donne au maître le pouvoir d'enseigner et celle des parents qui le lui

confèrent in concreto et in specie, si bien que le père de famille est déchargé de toute responsabilité durant les heures de classe.

Y a-t-il conséquemment des droits individuels du père de famille à faire valoir sur l'enseignement? Faut-il réclamer un droit de contrôle individuel? Il est admis que son pouvoir de contrôle ne porte que sur la conformité ou la non conformité de l'Enseignement public avec les lois et règlements généraux du service.

Mais la famille comme institution et particulièrement l'ensemble des familles n'a-t-elle pas des droits en quelque sorte institutionnels parallèles aux droits institutionnels de l'Etat dans le service de l'Enseignement?

La question ne se résout pas sans entamer celle du rôle de la famille en droit public et de sa fonction publique. Retenons ici la tendance de plus en plus marquée à accorder à la famille une place importante à la fois dans les conceptions du droit et dans l'organisation administrative et sociale. En France les familles sont représentées à plusieurs commissions scolaires telles que les commissions cantonales et au Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Même évolution à constater dans la jurisprudence française, celle du Conseil d'Etat aussi bien que celle des Tribunaux qui admet la collaboration des parents au Service public de l'Enseignement. (v Noubel, op. cit. P. 118.)

Nous sommes en présence d'une évolution juridique intéressante qui oriente l'Enseignement sur des voies nouvelles. Saurons-nous suivre à temps? Reconnaissons ici la nécessité d'un travail juridique préalable. Tant que nous vivrons sur un régime individualiste, la famille ne sera pas reconnue comme un être moral, une institution et une communauté organisée autour d'une idée, une personnalité juridique. Et le rôle de la famille dans l'Enseignement ne pourra être défini faute de base juridique. Où en est la notion de famille dans le droit luxembourgeois? Pour éviter que la tendance à l'étatisme totalitaire ne nous conduise à des conceptions contraires aux principes qui doivent régler le service public de l'esprit (c'est ainsi que l'on a défini l'enseignement public), il serait indispensable de mettre en lumière cette face du problème.

Il est moins difficile d'établir le droit de l'Etat à l'enseignement et à l'éducation. On l'a nié quelquefois en alléguant que l'Etat n'a pas de doctrine et ne saurait donc enseigner et éduquer; que son organisme n'est pas fait pour cette mission, que le droit de l'Etat à l'enseignement est fort dangereux. Tous ces arguments tombent du moment que nous considérons le droit de l'Etat à l'enseignement comme un droit relatif et limité, situé entre le droit des individus, des familles et des institutions sociales.

Les titres de l'Etat à l'éducation sont divers: d'abord l'insuffisance des familles qui ont un droit antérieur à celui de l'Etat, mais qu'elles sont impuissantes en règle générale à réaliser. Elles manquent des moyens immédiats et efficaces. Le temps et la compétence leur font défaut.

De plus l'idée du bien commun, but et fin propre de l'Etat implique la formation de l'homme et particulièrement du citoyen. L'Etat ne saurait assurer sa fin propre sans une certaine éducation. Il y a des écoles spéciales nécessaires au fonctionnement technique de l'Etat et pour lesquelles il peut revendiquer un droit absolu et exclusif.

Cependant, c'est encore dans une autre direction que doit se développer la fonction éducative de l'Etat:

Nous croyons que l'Etat a un devoir d'éducation non seulement en vue de former des citoyens et des fonctionnaires, condition même de sa vie propre, mais encore en vue de garantir et de transmettre le patrimoine moral humain que nous appelons civilisation. Il y a un droit primordial que nous revendiquons pour tout homme, c'est celui d'être d'abord lui-même, de s'élever à la dignité de la personne humaine. Avant d'être citoyens et partisans nous sommes des hommes. Le primat de la personne humaine est une idée menacée plus que toute autre à notre époque. Sous prétexte de combattre un individualisme effréné et anarchique, on a détruit un des fondements de notre civilisation chrétienne. Or, il est possible d'occuper une position entre l'individualisme et le collectivisme en adoptant la notion de personnalité qui tient le milieu entre les deux extrêmes. L'individu n'est que la somme des tendances particulières à sa nature physique et morale, alors que la personne est constituée par la volonté d'élever et de conformer le chaos des tendances dites naturelles à un ordre conçu rationnellement, ordre logique pour la pensée, moral pour le sentiment, la volonté et l'action, juridique pour un certain domaine de la vie, esthétique pour le sentiment et la création artistique, surnaturel pour l'aspiration religieuse. La civilisation est cette élévation progressive de l'individu à l'ordre impersonnel dont il doit rechercher, connaître et respecter les exigences.

L'éducation est faite pour diriger cette ascension.

Qui se charge de cette mission? Qui possède les moyens et la volonté d'une telle œuvre?

Pendant des siècles l'Eglise a mené la besogne et elle continue à monter la garde autour du patrimoine de la civilisation. Mais elle ne suffit plus. Ses moyens d'action sont trop limités dans l'espace.

Pendant les périodes aristocratiques les sociétés, salons et cours pouvaient assurer le service de transmission des biens de la civilisation. Les périodes démocratiques qui admettent le peuple entier

au bénéfice de la civilisation exigent un appareil autrement vaste de diffusion des biens de la culture. Nous ne voyons que l'Etat qui soit suffisamment outillé pour une pareille entreprise.

Mais est-ce bien sa mission et surtout est-il compétent pour assumer une espèce de haute direction de la civilisation humaine? Il nous répugne d'admettre l'idée d'un organisme politique quelconque décidant de questions de culture. Nous avons connu le spectacle paradoxal de corps politiques délibérant sur l'orientation générale vers une conception humaniste ou autre de l'enseignement. Assisterons-nous un jour à la comédie de bureaux de ministère dirigeant le travail littéraire et scientifique d'une nation? Nous ne savons que trop que cela est dans la logique de l'étatisme totalitaire.

L'enseignement a besoin d'une direction spirituelle, qui suppose une conception générale de la civilisation. Pour l'assumer nous ne concevons pas d'autre moyen que celui d'un magistère formé de représentants qualifiés des activités dont l'ensemble constitue la civilisation. Cette idée chère à Renan me semble être un correctif indispensable au rôle de plus en plus étendu que l'Etat est appelé à jouer dans la vie de l'esprit et de l'éducation.

Dans cette esquisse rapide nous n'avons pu qu'effleurer les problèmes et les solutions. Notre ambition n'est pas de dire du neuf ni du définitif, mais de remuer des idées et d'inquiéter ceux auxquels tient à cœur la destinée spirituelle de notre peuple.

P. FRIEDEN.

Die englischen Mittelschulen und das öffentliche Leben

Vor kurzem erschien bei der Oxford University Press ein Sammelband über staatsbürgerliche Erziehung in den Mittelschulen. (Education for Citizenship in Secondary Schools.) Eine Besonderheit des Buches sind die Beispiele von Arbeitsplänen, die an einer bestimmten Anstalt praktisch angewendet werden. Daraus liesse sich wohl manches lernen. Aber es scheint mir, dass die englischen Mittelschulen wenigstens in ihrer ausgesprochensten englischen Form, der Public School, auf eine besondere staatsbürgerliche Unterweisung verzichten können. Ihre ganze Tradition und ihre ganze Betätigung sind eine immerwährende und immanente, zum grössten Teil unbewusste Erziehung zum wertvollen Bürger. Diese Schule ist ein Er-

gebnis der englischen Geschichte und eine Ausdrucksform des nationalen Wesens. Kein logisches System, das von oben herab der Nation auferlegt worden wäre, sondern ein aus Bedürfnissen herausgewachsenes, biegsames und vielgestaltiges Gebilde, das sich praktisch bewährt, ohne besondere Verbindung mit der Theorie.

Es gibt seit 1902 eine grosse Zahl von Grafschafts- und Stadtschulen mit oder ohne Internat, und private Schulen kann noch immer jedermann ins Leben rufen, aber sein eigentliches Gepräge in Vorzügen und Mängeln erhält das englische Mittelschulwesen durch die Public School, eine Stiftungsschule gymnasialen Charakters mit Internat. Es wird ja vielfach heute gewünscht, dass der day-boy, der Schüler einer öffentlichen Anstalt ohne Internat, dem public school boy als gleichwertig gelte, aber mit einer äusseren Anerkennung ist es nicht getan. Nur das Zusammenleben in einem der «Häuser», aus denen die Schule besteht, bringt Lehrer und Schüler einander wirklich nahe, begründet die lebenswichtigen Freundschaften, schafft das Gefühl der Zusammengehörigkeit und die Verbundenheit mit der Schule, den Sinn für disziplinierte Einordnung in die Gemeinschaft im Hinblick auf die grossen Aufgaben eines Volkes, das wirklich ein Weltreich aufzubauen und zu herrschen versteht, weil es in der Idee des Dienstes am Ganzen aufgewachsen ist und das Regieren bereits im Knabenalter erprobt hat. Das Vorherrschen der Willensbildung vor der Geistesbildung, der Gemeinschaftsgeist, das Überwiegen von Sport und Spiel, die die Unterordnung jüngerer Schüler unter die Präfekten, die lebenslängliche Treue gegenüber der Schule, disziplinierte Zusammenarbeit und die Gewöhnung an faires Spiel, square deal, das sind die bekannten Wesenszüge der Public School. Sie sind unverletzliche Tradition geworden, deren Zwangswirkung sich nur wenige entziehen können. Initiative hat das Weltreich gebaut, der Geist des fair play ermöglicht dessen Verwaltung. Play the game, heisst die Vorschrift, sich redlich und ruhig auch der unangenehmen Tat zu unterziehen, die sich folgerichtig aus unserm Vorgehen ergibt. Der bildliche Ausdruck für die moralische Verpflichtung ist so dem Spiele entnommen, das auf der Schule so hervorragend gepflegt wird. Sich einfügen lernen, das ist nach Kipling das Gesetz des Dschungels, und das ist ja auch das Gesetz der Gemeinschaftsspiele. Die Individualität mag darunter leiden, es mögen manche originelle Kanten einer Persönlichkeit abgeschliffen werden, aber die Tradition und das System ersetzen, was hier verlorengelassen kann.

Beherrschen und Führen wird in der Selbstverwaltung erlernt, und so kommt es, dass «ein Einundzwanzigjähriger einen Landstrich beherrscht, der zweimal so gross ist als sein eigenes Land, zur Verwunderung und zum Erstaunen der Fremden aller Länder.»

Die Public School ist vom Staate unabhängig. Das bringt es mit sich, dass die Erzieher selbst über die Verwaltung entscheiden, dass gesunde Initiativen sich schneller durchsetzen können als bei staatlicher Herrschaft. Die Freiheit, die der geniale Lehrer genießt, kommt zwar auch dem Stümper zugute, aber bei den grossen Schulen, die eine Rolle spielen, kommt kein Charlatan zu Worte. Dafür hat Thomas Arnold bereits vor hundert Jahren in Rugby vorgesorgt, und dafür ist Eton nicht die Tradition selber. Das glaubt jeder gerne, dem man einmal den berühmten «untern Klassensaal» gezeigt hat mit dem Bemerkten, es sei nur gut, dass hier der Staat nichts zu befehlen habe, weil er sonst schon lange verschwunden wäre. Königsöhne und spätere grosse Schriftsteller haben mit dem Messer ihre Namen in die Bänke gemeisselt, und solche Ausrüstung ersetzt der kühnste Neuerer nicht von heute auf morgen.

Als die Nachkriegszeit den grossen Landbesitz bedrängte, wurden manche Schlösser verkauft, damit die Söhne die Public School besuchen könnten. Die Schule ist sehr teuer, aber nicht zu teuer, wenn die Kinder dadurch in dem bisherigen Gesellschaftskreise bleiben können. Sind doch die auf der Schule geschlossenen Freundschaften und die dort angebahnten Verbindungen einer der grössten Vorteile, die sie zu bieten vermag. Die Aufnahme in die vornehmsten Schulfamilien ist eine Gunst, für die man Beschützer und Fürsprecher anruft, und man erzählt sich sogar, dass mancher vorausschauende Vater seinen Buben gleich bei der Geburt telegraphisch bei der Schule angemeldet hat, wo er selbst erzogen worden ist. So braucht der Junge zu gegebener Zeit nicht zurückzustehen, weil etwa ein Aussenseiter den fälligen Platz belegt hätte. Natürlich kann man in dieser aristokratischen Beschränkung auf wohlhabende Kreise einen grossen Nachteil sehen, denn die Abschliessung führt nicht selten zum Kastengeist und zum Snobismus. S. nob., sine nobilitate wurde seinerzeit in den Büchern von Oxford und Cambridge neben die Namen der Bürgerlichen geschrieben. Aber diese Einseitigkeit birgt auch eine eigene Kraft, und zudem sorgt die ganze Schulzeit eines Jungen dafür, dass er dienen und seine Mitmenschen achten lernt. Die Prügelstrafe gemahnt auch den vornehmsten an die Unterordnung unter ein grosses Gemeinschaftsgesetz, die Präfekten lernen die Nöte der Kleinen verstehen, und das fagging, die Hörigkeit gegenüber den älteren Schülern, bringt dem Jungen auf Jahre hinaus die Grenzen der Eigenherrlichkeit mit greifbarer Deutlichkeit zum Bewusstsein. Man fragt sich auf dem Festlande manchmal, warum sich nur so ein Kind aus vornehmer Familie die Demütigung gefallen lasse, die in der systematischen Leistung niederer Dienste an eigentlich Gleichgestellte liegt, aber man übersieht, dass es sich um eine althergebrachte Einrichtung handelt, die nicht als Demütigung empfunden wird, weil sie für alle gleicherweise gilt.

Wenn der Sohn des Herzogs Fuchsendienste leisten muss, dann ist es für den Sohn des Kaufmanns keine Erniedrigung, dasselbe zu tun.

Dem Nachteil der Absonderung jedoch arbeitet seit etwa dreissig Jahren die Einrichtung der städtischen und grafschaftlichen Mittelschulen entgegen. Gerade diese kämpfen zunächst einmal um die soziale Ebenbürtigkeit mit den Public Schools, und gleichzeitig wird den untern Volksschichten der Aufstieg dadurch ermöglicht, dass gesetzlich ein Viertel der verfügbaren Plätze freistellen sein müssen, die wie Börsen auf Grund der Studienleistungen verteilt werden. Im Verein mit der Umschichtung der Vermögen, die ihrerseits neue Leute an die Public School bringt, wirkt auch der Nachwuchs in den beöhrlichen Schulen der unfruchtbaren Abschliessung entgegen.

J. FELTES.

Der Gentleman als Erziehungsideal

Aus J. H. Neumann: „The Idea of a University“

Daher ist es schon beinahe die Definition eines Gentleman, zu sagen, dass er einer ist, der niemals Schmerz zufügt. Diese Bestimmung ist zugleich verfeinert und, soweit als sie reicht, genau und richtig. Er ist hauptsächlich mit Hinwegräumung jener Hindernisse beschäftigt, die dem freien und ungestörten Tun seiner Nächsten im Wege stehen; er begleitet ihre Bewegungen viel mehr mitwirkend, als dass er selber die Initiative ergreift. Seine Wohltaten können verglichen werden mit dem, was man Bequemlichkeiten oder Komfort im täglichen Leben nennt, wie einen Lehnstuhl oder ein gutes Kaminfeuer, die ihresteils Kälte und Müdigkeit vertreiben, wiewohl ja die Natur für beides, für Erholung und animalische Wärme, auch ohne sie sorgt. So vermeidet der wahre Gentleman sorgfältig alles, was Misston oder Anstoss bei den Menschen, mit denen er zusammen sein muss, erregen könnte: allen Zusammenprall von Meinungen, alle Kollision von Gefühlen, jegliche Art von Gezwungenheit, Verdacht, Verdruss und Ressentiment; seine Sorge ist, dass jeder sich leicht und wie zu Hause fühlt.

Er hat seine Augen auf der ganzen Gesellschaft ruhen; er ist weich zum Schüchternen, verständnisvoll zum Zurückhaltenden, mitleidig gegenüber dem Absurden; er ist sich bewusst, mit wem er im Augenblick spricht, und auf der Hut vor unzeitigen Anspielungen oder irritierenden Themen; er nimmt selten die Führung im Ge-

sprach und wird nie lästig. Er bagatellisiert die Zuvorkommenheit, während er sie doch erweist, und scheint zu empfangen, während er gibt. Er spricht nie von sich selbst ausser gezwungenermassen, verteidigt sich nie durch einen blossen Rückhieb, hat keine Ohren für Klatsch oder Verleumdung; ist, falls ihm jemand widerstreitet, sehr vorsichtig im Imputieren von Beweggründen, und legt alles eher zum Guten aus. Er ist nie gemein kleinlich in seinem Disput, nimmt nie unfairen Vorteil, verwechselt nie Anzüglichkeiten oder Schärpen mit Argumenten und deutet nie Böses an, welches er nicht auszusprechen wagt. In voraussichtiger Klugheit beobachtet er jene antike Maxime, nach der wir uns zu einem Feinde so verhalten sollen, als ob er eines Tages unser Freund werden könne. Er hat zuviel gesunden Verstand, um sich durch blossen Schimpf beleidigt zu fühlen, er hat Wichtigeres zu tun, als sich an Kränkungen zu erinnern, und ist zu träge, um Groll nachzutragen. Er ist geduldig, nachsichtig und resigniert aus philosophischem Prinzip; er unterwirft sich Leiden, weil das unvermeidlich ist, schmerzlichen Verlusten, weil sie nicht wieder gutzumachen sind, und dem Tode, weil das sein Schicksal ist.

Lässt er sich in irgendeine Kontroverse ein, so bewahrt ihn sein disziplinierter Intellekt vor der plumpen Unhöflichkeit vielleicht besserer, doch minder erzogener Köpfe, die, gleich stumpfen Waffen, nur reissen und hacken, statt rein durchschneiden; die den springenden Punkt der Beweisführung verkennen, ihre Kraft auf Lappalien verschwenden, den Gegner missverstehen und die Frage verwickelter hinterlassen, als sie sie gefunden haben. Mag er in seiner Meinung recht oder unrecht haben — er ist jedenfalls zu klardenkend, um ungerecht zu sein; er ist so einfach wie zwingend, ist so kurz wie entschieden. Bei niemand finden wir mehr Aufrichtigkeit, Rücksichtnahme und Nachsicht: er versetzt sich in die Seele seiner Opponenten, er erklärt ihre Fehler und stellt sie in Rechnung. Er kennt die Schwächen des menschlichen Intellekts so gut wie dessen Stärke, Gebiet und Grenzen. Ist er ein Ungläubiger, so wird er zu tief und grosszügig sein, um die Religion zu verspotten oder gegen sie zu wirken; er ist zu weise, um in seinem Unglauben Dogmatiker oder Fanatiker zu sein. Er respektiert Frömmigkeit und Andacht; er unterstützt sogar Einrichtungen als ehrwürdig schön und nützlich, denen er selber nicht zustimmt; er ehrt die Diener der Religion und begnügt sich, deren Mysterien abzuweisen, ohne sie anzufallen oder zu verklagen. Er ist ein Freund religiöser Toleranz, und das nicht nur, weil sein Denken ihn alle Glaubensformen mit unparteiischem Auge betrachten lehrt, sondern auch aus jenem Adel und jener Zartheit des Gefühls, die die Bewahrer der Zivilisation sind.

Notre Enquête

Comme le présent numéro du « Journal » devait être consacré plus particulièrement au rôle que l'enseignement secondaire joue ou doit jouer dans la vie publique, nous avons cru opportun de demander à un certain nombre de personnalités représentant les diverses carrières publiques, de bien vouloir définir la part positive ou négative que cet enseignement a eue dans leur préparation aux qualités et vertus générales que l'exercice de leur profession réclame à notre époque.

Nous leur avons soumis le questionnaire suivant :

1. Quelles sont les qualités et vertus générales exigées à notre époque dans l'exercice de votre carrière ?
2. Quel est le type de formation générale qui répond le mieux à ces exigences ?
3. Quelle a été dans la préparation à ces vertus la part de l'enseignement secondaire que vous avez reçu ?
4. A quelles critiques a-t-il donné lieu au point de vue de cette préparation ?
5. Quel est le rôle que vous attribuez à l'enseignement secondaire de demain dans cette formation générale requise pour votre carrière ?

Comme nous nous rendons parfaitement compte de ce que notre enquête a d'incomplet et, peut-être, d'un peu arbitraire, nous ne nous croyons pas autorisés à conclure. Nous nous bornons à reproduire sans commentaire les réponses que nous avons reçues, tout en renouvelant ici nos remerciements à ces messieurs qui avec tant d'amabilité ont répondu à notre appel.

Réponse d'un fonctionnaire de l'administration

Première Question

La réponse à donner à la première question varie peut-être d'une administration à l'autre, suivant la structure de chacune et le rôle qu'elle doit jouer dans la vie publique.

Mon administration est fiscale et échelonnée hiérarchiquement. Elle confie à ceux de ses agents qui ont fait leurs études secondaires, le recouvrement et la gestion des deniers publics ainsi que la direction d'un nombreux personnel subalterne.

La première fonction, dans les conditions particulières où elle s'exerce chez nous, suppose la faculté d'interpréter et d'appliquer des textes du domaine de la jurisprudence, des sciences exactes et de la simple vie administrative, de raisonner logiquement ainsi que de s'exprimer avec clarté, oralement et par écrit, et en bon français, lorsque c'est par écrit.

La direction de subordonnés exige, outre des qualités personnelles innées, des connaissances générales et administratives suffisantes pour forcer l'estime des administrés.

Les vertus administratives se résument, pour mon administration, comme suit:

Probité dans la liquidation et l'administration des fonds publics.
Respect du contribuable.

Dévouement au personnel administré.

Ces qualités et vertus nous étaient nécessaires sous 3 régimes différents que nous avons traversés succesivement. Il faut donc croire, qu'étant de tous les temps, elles conviennent aussi à notre époque

Deuxième Question

Pour ne pas être indélicat envers mes collègues issus de l'Ecole Industrielle, je me bornerai à dire que les études dites «classiques», même d'après le programme maximaliste de la gréco-latine, n'ont jamais été un obstacle pour la formation professionnelle d'un fonctionnaire de mon administration.

Les sciences exactes prévues au programme de la section greco-latine sont plus que suffisantes, tant par leur nature que par la façon dont elles sont enseignées, pour habituer l'esprit au sens des réalités et à la pensée méthodique. Le commerce constant des lettres, par contre, exerce une influence favorable sur la formation du style, tandis que l'occupation avec des disciplines visant au-delà du vulgaire intérêt matériel, crée une atmosphère d'idéalisme, qui prémunit contre la banalité et confère une culture intellectuelle qui impose à ceux qu'on doit fréquenter ou diriger.

Troisième Question

Elève moi-même de la gréco-latine, j'ai peut-être l'air de plaider pro domo, mais je crois avoir contrevérifié par l'expérience ce que je viens d'énoncer sub 2.

Quatrième Question

Jadis, un collègue m'a fait l'observation qu'à son avis les études gymnasiales, trop littéraires et plutôt abstraites, rendraient l'esprit

incapable de s'occuper des problèmes concrets et réalistes que notre administration propose à son personnel. — Mais il s'agissait là d'une boutade lâchée en un moment de découragement. Me référant à ce que je viens de dire sub 2 sur le rôle des sciences exactes enseignées dans nos gymnases, je dis que cette opinion est erronée et démentie par les faits.

Souvent, le reproche nous a été fait aussi que telle ou telle branche de nos programmes — à tour de rôle toutes ont été citées — n'aurait aucune utilité pratique pour la vie administrative. — On pourrait objecter qu'il y a des gens auxquels on ne démontrera jamais l'utilité des langues anciennes et des mathématiques. Mais j'avoue que plus d'une fois, en face d'une difficulté déterminée de la vie administrative, surtout au début de ma carrière, j'étais à me demander moi-même à quoi me servirait bien mon latin et mon algèbre. Et pourtant! En passant en revue, après 25 ans, l'ensemble de ma carrière, j'ai le sentiment que j'aurais moins bien suffi à ma tâche sans la provision de spiritualité faite sur les bancs du gymnase *classique*.

C'est que, même dans l'aridité de la carrière administrative, on ne vit pas seulement de pain.

Cinquième Question

Demain comme hier, les meilleurs fonctionnaires seront ceux qui, au cours de leurs études secondaires auront su acquérir, en dehors de connaissances positives aussi étendues que possible, l'idéalisme nécessaire pour croire à l'existence de *vertus* professionnelles et pour vouer à ces vertus un culte désintéressé et permanent.

Pour ce qui concerne la somme de connaissances matérielles, je crois que les administrations sont bien servies par l'enseignement secondaire de toutes les nuances, alors surtout que les administrations se trouvent actuellement dans la situation privilégiée de pouvoir choisir par la voie du concours — et parmi combien de candidats! — les éléments les plus capables. Sous ce rapport, les programmes d'études n'ont pas besoin, à mon avis, de prendre des égards spéciaux pour la préparation à la vie administrative.

Reste à savoir, si nos établissements d'enseignement secondaire sont tous, et au même degré, des foyers d'idéalisme.

Si le but de la présente enquête est de trouver les formules pour une orientation nouvelle de nos études moyennes de demain, je prie de bien vouloir noter le fait curieux et paradoxal que, même dans l'intérêt de la carrière administrative, une voix s'élève pour réclamer le maintien et, selon les carences éventuelles, la restauration ou le développement de ce qu'on est convenu d'appeler: La primauté du Spirituel.

En guise de réponse

Extrait d'une étude de M. André Toulemont, avocat à Paris

Pour être un bon avocat, pour être capable de dégager au premier coup d'œil l'aspect juridique d'une situation complexe, pour tenir bien en mains le clavier infiniment varié des textes législatifs, afin de poser le doigt sur la touche juste, il faut une préparation méthodique et, surtout, il faut connaître à fond la technique du métier. C'est elle seule qui peut donner l'expérience ou, pour parler le langage de M. Bergson, cette «connaissance intuitive» qui, pour l'esprit de l'homme, correspond au flair pour l'instinct de l'animal: on peut, par exemple, connaître parfaitement tous les rouages d'une automobile, être capable d'en décrire la mécanique et même d'en dessiner l'épure; si l'on ne s'est jamais essayé à prendre en mains les leviers et le volant, on fera bien de ne pas s'aventurer sur la grand'route, car on y risquerait les pires catastrophes.

Evidemment, ces études pratiques ne sauraient, en aucune façon, dispenser de la culture générale nécessaire à une profession où l'on est amené à envisager toutes les formes de l'activité humaine; l'avocat peut être appelé de parler de tout; donc, il doit, non pas tout connaître, ce qui est impossible, mais se rendre apte à tout apprendre. Hier, il plaidait une affaire de contrefaçon, pour laquelle il devait s'initier aux secrets de la fabrication des laines; aujourd'hui, il doit pénétrer les artifices d'une comptabilité savamment truquée; puis, demain, il se trouvera, par la discussion d'une séparation de corps ou d'un testament, en présence d'une question de psychologie; la semaine suivante, il rencontrera un de ces problèmes de droit qui vont, par les hauteurs, rejoindre la plus abstraite philosophie.

C'est pourquoi, il nous paraît que, de toutes les formes de culture, la plus nécessaire à l'avocat qui a l'ambition difficile mais légitime d'exceller dans sa profession, est celle que donne l'étude de la philosophie, dont le droit n'est, du reste, qu'un prolongement dans la direction de la vie sociale.

L'avocat qui a le culte de son métier et s'efforce de s'élever au-dessus du trantran quotidien de l'affaire à plaider et du seul profit pécuniaire à en tirer, est ballotté entre deux aspirations contradictoires: l'une qui le pousse vers la théorie, le droit pur, la philosophie, et l'autre qui, par d'inéluctables nécessités professionnelles, le ramène sans cesse vers d'humbles et nécessaires besognes.

Réponse de M. le curé Th. Bisdorff

Was haben wir luxemburgische Pfarrer unsern Gymnasien an geistigen und professionellen Werten zu verdanken?

So lautete die Frage, die auf einem Jahresconveniat unserer Kursgenossen aufgeworfen wurde.

Alle Confratres bezeugten einstimmig, unsere Mittelschulen hätten uns eine *solide klassische Bildung* gegeben, den gemeinsamen Boden, auf dem sich der Geistliche mit allen Intellektuellen heimisch fühlt.

Das Gymnasium lehrte uns die *Universalsprache der Kirche*. Den lateinischen Vorlesungen im Seminar konnten wir in kürzester Frist folgen, die klassischen Werke der Kirchenväter und der grossen Theologen waren uns zugänglich. Einen geistigen Genuss besonderer Art bot uns die Lesung der Evangelien im griechischen Urtext.

Unsere Zeit des gesteigerten Kulturlebens stellt höhere Anforderungen an den *geistigen Redner*. Das Seminar führte uns in die rhetorische Technik ein. Die *rednerische Gestaltungskraft* aber hatte uns das Gymnasium vermittelt. Unsere Lehrer der alten Sprachen zwangen uns, mit dem Text zu ringen, logisch zu denken und dem Genius zweier Sprachen gerecht zu werden. Eine vortreffliche Geistesübung für solche, die später öffentlich reden sollen! Andere Professoren, ganz durchglüht vom Hauch der Poesie, taten uns das Zauberland der Dichtung auf, läuterten unsern Geschmack und veredelten unser Empfinden für Glanz und Plastik der Sprache.

Besonderen Dank schulden wir einem Lehrer, der über stoffliche und literarische Analyse hinausgehend, uns eine Anleitung zur *psychologischen* Analyse gab.

Er zeigte uns die Dichtung als Spiegelbild des Lebens, die Gestalten der klassischen Dramen als lebenswahre Menschen, welche die seherische Kraft des Dichters geschaut, erlebt und bei aller persönlichen und nationalen Eigenart doch zu allgemeinmenschlichen Typen gestaltet habe, deren Lieben und Hassen, Kämpfen und Versagen auch unserer Zeit viel zu sagen habe. «Wollt ihr eure Zeit verstehen», rief er aus, «dann studiert das Gemälde, das ein wahrer Dichter in künstlerischem Schauen von ihr entworfen hat.»

Dieses Wort war bedeutungsvoll für uns alle, besonders für diejenigen, die sich der Theologie widmen sollten.

Wenn alle Gebildeten ihre Zeit verstehen sollen, dann besonders der Seelsorgsgeistliche. Er braucht mehr als andere die «imagination psychologique», um sich in fremde Geistesart einzufühlen.

Der Lehrer, der uns die Anregung zu psychologischen Studien gab, leistete uns einen wertvollen Dienst für unser späteres Berufsleben. Die Psyche der modernen Menschen, der Proletarier, der Arbeitslosen, der vom Leben Zermürbten tritt uns in den Werken eines Herwig, eines Dostojewski, eines G. Hauptmann lebensvoller und realistischer vor Augen als in den Berichten und Statistiken der Politiker und Nationalökonomien.

* * *

Wir Geistliche haben alle Anerkennung für die intellektuellen und ästhetischen Leistungen unserer Gymnasien.

Auf unserm Konveniat drängte sich aber eine andere Frage auf.

Ein Seelsorgsgeistlicher, der andern Führerdienste leisten soll, muss selbst eine geschlossene, ausgeglichene *Persönlichkeit* sein.

Haben unsere Mittelschulen entscheidend auf die Bildung unsers *Charakters* eingewirkt? Besitzen sie überhaupt ein *Erziehungsideal*?

Bei dieser Frage fand sich kaum ein Eideshelfer zugunsten unserer Staatsanstalten.

Viele von unsern Professoren gaben uns das Beispiel edler Männlichkeit und hochgesinnten Strebens. Sie übten gewiss einen nachhaltigen Einfluss auf die Seele ihrer Schüler aus.

Es handelt sich aber um die Frage, ob die *Schule* als solche einem hohen Erziehungsideale zustrebte wie es z. B. die Public Schools in England tun.

Unsere Lehrer hielten uns durch begeisterndes Wort und stramme Zucht zu Arbeit und Ordnung an. Aber diese Pädagogik war mehr Schuldrill als Erziehung zum Leben.

Wir sassen mehrere Jahre zu Füßen eines philosophisch hochstehenden Religionslehrers, der einen glänzenden Unterricht erteilte. Er kam uns jedoch vor wie ein Flieger, der stets in den höchsten Regionen schwebte und kaum jemals niederging, um uns menschlich näher zu kommen. Wir bewunderten ihn, fanden aber an ihm keinen Führer und Berater.

Die Wissenschaft galt als erlösende Macht und hatte allein Heimatrecht im Tempel der Museen. Die Ethik war Stiefkind oder dienende Magd im Schulbetrieb.

Das damalige Unterrichtswesen stand auf dem Standpunkt, die intellektualistische und ästhetische Ausbildung sei eine genügende

Mitgift für das spätere Berufswirken, im übrigen werde das Leben die jungen Menschen selbst erziehen.

Das Leben erprobt und vollendet die Erziehung, *gibt* sie aber nicht.

Der junge Mann soll sich in der Misère des Lebens behaupten und durchkämpfen. Dann muss er gelernt haben, seine moralischen Kräfte zu mobilisieren und zu Höchstleistungen anzuspannen, aber auch seine Naturtriebe zu zügeln und dem Geiste unterzuordnen. Auf diese Lebensstrategie hatte uns die Schule nicht vorbereitet.

Offenbar glaubten viele Professoren, die Jugend lehne eine ethische Führung als lästige Zudringlichkeit ab und wolle selber ihren Weg suchen.

Das war ein Irrtum.

Der Student hat ein Bedürfnis nach Lebensdeutung und Lebenskunde. Nicht ein neues Unterrichtsfach, nicht ein neues Lehrbuch tut hier not, *sondern eine vertrauensvolle Fühlungnahme der Erzieherpersönlichkeiten mit den Zöglingen.*

Wieviel Lebensweisheit und Lebenswerte weiss ein erfahrener Schulmann aus Geschichte und Literatur zu schöpfen und für die Jugend praktisch auszumünzen! Die tragischen Konflikte zwischen Gewissen und Interesse, zwischen Geist und Leidenschaft, zwischen Selbstbehauptung und Massensuggestion können jungen Leuten weite Horizonte für persönliche Lebensgestaltung eröffnen, wenn sie in organische Verbindung mit den eignen Erlebnissen und seelischen Konflikten gebracht werden.

Ein Erzieher, der eine feine Witterung für das Seelenleben seiner Schutzbefohlenen hat, findet hundert Gelegenheiten, ihnen mächtige Impulse zu hohem Streben zu geben. Er moralisiert nicht und ruft auch nicht direkt zu sittlichen Taten auf.

Es gibt nur ein pädagogisches Mittel, den Willen dauernd zu beeinflussen: das Geltendmachen grosser, gefühlsstarker *Motive*.

So verkündet es heute die Kùlpeschule, so hat es schon die Scholastik gelehrt. F. W. Förster empfiehlt den Pädagogen, sich mit den natürlichen Neigungen und Interessen des jungen Menschen zu verbünden, um Interesse für ethische Probleme zu wecken.

Es gibt Motive der natürlichen Ordnung, welche die Lehrer aller Weltanschauungen geltend machen können.

Ein christlicher Erzieher aber setzt sich höhere Ziele: erfüllt von dem Gedanken, dass die besten Verstandesgründe in kritischen Stunden versagen können, weist er die Schüler aus christlichen Familien auf die moralischen Kraftquellen der *Religion* hin. Sache des Religionslehrers ist es, in lichtvollen und lebensnahen Ausführungen nachzuweisen, dass alle ethischen Forderungen *letzten Endes*

im kategorischen Imperativ der höchsten Autorität wurzeln, die durch übernatürliche Hilfskräfte deren Erfüllung ermöglicht.

* * *

Seit dem Weltkrieg ist die Valuta des Intellektualismus im Sinken, die sittlichen Werte aber steigen im Kurs.

Auch im Unterrichtswesen fühlt man das Wehen eines neuen Zeitgeistes.

Der internationale Kongress für mittleren Unterricht fasste 1934 in Rom folgende Beschlüsse:

«L'Ecole reconnaît *comme but principal* la formation d'une haute conscience morale.

Le Congrès affirme la nécessité du respect le plus entier de la conscience religieuse des élèves et des maîtres et reconnaît toute l'importance du facteur religieux dans la formation de l'esprit et du caractère de la jeunesse.»

Welches Licht werfen diese Leitsätze auf unser Unterrichtswesen?

Ein scharf umrissenes Erziehungsideal ist nur in Schulen möglich, die von einer einheitlichen Weltanschauung beherrscht sind.

In den staatlichen Monopolschulen unsers Landes muss mit den gegebenen Verhältnissen gerechnet werden.

Viel ist schon erreicht, wenn die Charakterbildung und die Pflege eines verfeinerten Gewissens als «*but principal*» im Unterrichtsbetrieb anerkannt und gewürdigt wird.

Notwendigerweise ergibt sich dann die Schlussfolgerung: die ethische Einwirkung darf nicht auf Stundenpacht vergeben und z. B. dem Religionslehrer allein überlassen werden. Sie ist die Seele des Gesamtunterrichts, das übergeordnete Prinzip, das alle Lehrstoffe zu einer moralischen Einheit verbindet, das gemeinsame Ziel, dem alle von wahren Berufsethos erfüllten Dozenten im Rahmen der Möglichkeit zustreben.

Da aber die Ethik — die Individual- und die Sozialethik — am tiefsten in der Religion verankert ist, so sucht die Schule eine dem religiösen Empfinden günstige *Atmosphäre* zu schaffen. Das religiöse Gewissen wird sich dann selbständig und organisch entwickeln und den jungen Menschen der seelischen Harmonie und sittlichen Reife entgegenführen.

Réponse de M. N. Margue, professeur

La question est sérieuse et même grave. L'enseignement secondaire qui est une invention du 16^e siècle où il a été dès le début réalisé dans sa forme à peu près définitive par les Jésuites, traverse aujourd'hui une phase critique de son existence. Tout le monde n'est plus convaincu qu'il sert à quelque chose. Ses partisans, contents sans doute de puiser des arguments dans les constatations faites par des hommes pratiques dans la vie pratique, ont cru longtemps le défendre au mieux en soutenant que, par définition, il ne préparait à rien tout en rendant apte à tout. Il se peut qu'ils aient exagéré — deux fois — parce qu'ils commençaient eux-mêmes à douter de l'immuabilité de ses formes, de ses méthodes, de ses programmes. Mais même cette formule peu prétentieuse au fond — elle signifierait simplement que l'enseignement secondaire ne gâte rien et représente, au pis aller, une perte de temps, ce qui serait un inconvénient discutable à notre époque — même cette formule a encore été attaquée. Des dénigreur acharnés ont affirmé que loin d'être inoffensif l'enseignement secondaire gâtait bien les qualités et les aptitudes naturelles de l'homme en les atrophiant et qu'il n'apportait aux malheureux qui le subissaient qu'un assemblage hétéroclite de connaissances théoriques, livresques et parfaitement inutiles dont il convenait après de se débarrasser au plus vite et que même cela n'allait pas toujours sans effort ni sans dégâts. Mais là encore il est évident qu'on exagère. Car même pour ceux qui nient les avantages et jusqu'à l'existence de cette culture générale — qui est bien ce qui reste quand on aura tout oublié — les connaissances les plus abstraites sont toujours bonnes à quelque chose, ne fût-ce qu'à être transmises aux générations suivantes par ceux qui se font de l'enseignement secondaire une profession et un gagne-pain. Éternel recommencement qui vaut bien, à plus d'un point de vue le curage de l'Alzette.

Mais peut-être n'est-ce pas là le vrai sujet de la question. Il s'agirait bien plutôt de savoir si l'enseignement secondaire peut et doit, sur la formation d'un homme et en l'espèce, d'un professeur, exercer une influence salutaire, qui consisterait non pas à développer l'étendue de ses connaissances, mais à améliorer la qualité de ses dons naturels (ou même à susciter ceux qu'il n'aurait pas?). Je me rappelle ici que dans un Congrès international discutant du surmenage (non des professeurs, mais des élèves) un vieux collègue français, praticien émérite, rempli jusqu'au bord des idées d'Auguste Comte et nullement enclin à se payer de mots, nous faisait admettre

un premier considérant ainsi conçu: que le travail est encore ce qu'on a trouvé de mieux pour former un homme!

Ce positiviste endurci était d'avis que l'homme est placé en ce bas monde pour travailler et qu'il se recommande de lui faire prendre cette habitude aussi tôt et aussi radicalement que possible. Or, où trouvez-vous une carrière «académique» plus étroitement soumise à cette loi du travail régulier, ponctuel de tous les jours, de toutes les heures que celle du professeur de l'enseignement secondaire? Et où pourrait-il mieux en contracter l'habitude que dans l'enseignement secondaire lui-même qu'il parcourt deux fois dans sa vie, forgé d'abord, forgeron ensuite et jusqu'à la limite d'âge? Ne croyez pas que ce soit une petite chose que cette régularité journalière qui est complétée au surplus par la claire exactitude, la précision rigoureuse, la perfection aussi approchée que possible du travail fourni et du travail exigé. Tous les détraqués prennent bien la liberté de la confondre avec la pédanterie, alors qu'elle est l'ordre, la logique, l'honnêteté, la conscience scrupuleuse et la conviction essentielle à l'existence de la société humaine de la nécessité primordiale pour chacun de faire humblement et modestement son devoir, que ce soit pour l'amour de Dieu, de Kant ou de Comte!

L'enseignement secondaire est un petit monde sinon fermé, du moins autonome, ayant ses lois et son administration et dans lequel le professeur est, vis-à-vis de l'élève au moins, le maître absolu. *Justitia fundamentum regnorum!* Si l'élève admire en son professeur l'étendue et la profondeur du savoir — sans étonnement, car un professeur doit tout savoir —, s'il apprécie la clarté du débit et ne s'aperçoit pas de cette faculté pédagogique par excellence qui est de se mettre au niveau de ses auditeurs, quels qu'ils soient, il y a une chose qu'il exige absolument de lui, c'est la justice. C'est l'appréciation impartiale, impassible (mais bienveillante), de tous les efforts et de toutes les prestations, c'est l'art d'éviter le moindre soupçon de préférence non motivée accordée à l'un, de tort, de châtement immérité, de déconsidération infligés à l'autre. Et je pense que là encore le souvenir de ses propres expériences, bonnes au mauvaises, peut avant tout guider le professeur et surtout lui faire comprendre, en lui en gardant la notion, cette idée bien particulière et caractéristique de justice scolaire.

N'allez pas croire néanmoins que je continuerai à vous énumérer tous les éléments dont l'enseignement secondaire est fait, pour vous répéter ensuite que c'est là que le professeur peut se les approprier. Je ne suis pas d'avis par exemple que pour être un bon professeur on pourrait choisir et imiter un modèle trouvé parmi les prédécesseurs. Je veux bien reconnaître la possibilité d'une influence heureuse exercée par un maître, je veux même faire abstraction du

paradoxe décourageant et consolateur qu'une génération se forme toujours ou du moins à notre époque par opposition et en conflit avec celle qui la précède, c'est-à-dire qui l'élève. Mais je crois surtout que la copie, l'imitation d'un modèle en matière pédagogique ne vaut pas plus que l'étude de règles «infaillibles» pour apprendre le métier de professeur. Sans méconnaître les mérites d'une pédagogie théorique je pense que l'école allemande a un peu raison qui dit que la pédagogie est une science et la française beaucoup qui dit qu'elle est un art. Si l'homme qui se destine au professorat est un naïf, un caractère faible, s'il manque de psychologie et de jugement, s'il est incapable d'apprécier ses élèves, de distinguer les intelligents des autres, de les conseiller le cas échéant (et ce cas devrait être très fréquent), ce n'est pas dans l'enseignement subi par lui qu'il trouvera à combler ces lacunes, ni dans le secondaire, ni dans le supérieur, c'est tout au plus s'il corrigera un peu ses défauts, s'il veut bien s'en donner la peine, en enseignant lui-même.

Si l'enseignement secondaire pourrait mieux que maintenant préparer à la carrière de professeur? Oui, par un moyen net et radical: en devenant plus difficile. Ne criez pas! Je suis partisan de toute démocratie utile en matière scolaire. Je suis d'avis que chaque élève, chaque citoyen doit trouver dans l'organisation de la société la forme scolaire qui lui permette de développer ses facultés et de s'appropriier les connaissances nécessaires non seulement pour gagner sa vie, mais aussi pour passer sa vie d'une manière plus convenable, plus humaine, plus spirituelle. Plus chacun s'élève au-dessus du niveau de la brute, mieux cela vaudra pour lui et pour l'humanité. Mais cela ne veut pas dire que toutes les carrières doivent être rendues accessibles à tous, même à ceux qui ne sont pas faits pour elles. Ce n'est pas en ravalant les professions au niveau des incapables qu'on rendra service, ni aux hommes ni aux choses. La sélection s'impose et voilà pourquoi je trouve que l'idée que l'on commence à discuter sérieusement parmi nous n'est pas si mauvaise: de rétablir dans notre pays au moins *un* véritable lycée classique, ancien système un peu adapté aux circonstances du temps, et de lui confier exclusivement la préparation des futurs professeurs (ainsi que de quelques autres citoyens à prétentions et responsabilités). Il est vrai que je sortirais de mon sujet si je réclamais ensuite pour le professeur de l'enseignement secondaire la situation matérielle et le rang social ou même seulement officiel qui correspond à ces exigences.

N. M.

Réponse de M. J. P. Robert, Rédacteur en chef

Ich möchte, was meinen Beruf anbelangt, vorerst einen Unterschied machen zwischen «Journalist» und «Redakteur».

Journalist, im besten Sinne des Wortes, möchte ich den nennen, der durch seine natürliche Veranlagung und Begabung alle, oder wenigstens die hauptsächlichsten Eigenschaften besitzt, die ihn zur Ausübung der journalistischen Tätigkeit befähigen und ihn durch diese Tätigkeit im geistigen Leben seines Landes eine Rolle spielen lassen.

Gewiss kommt es bei einem solchen für den journalistischen Beruf Prädestinierten auch auf die Ausbildung an, aber die Haupt-eigenschaften seines Berufes, oder vielmehr seines Künstlertums — denn Journalisten dieser Art sind zu den Künstlern zu rechnen — hat ihm eine gütige Fee in die Wiege gelegt.

Sogen wir es lieber gleich so: Journalisten werden geboren, Redakteure werden formiert. Die Journalisten stellen deshalb auch im praktischen Beruf mehr das freizügige, eine feste Anstellung und eine gebundene Tätigkeit frondierende Element dar, während die Redakteure den sesshaften und stabilen, die tägliche Arbeitsleistung unter allen Umständen garantierenden Teil einer Zeitungsredaktion ausmachen.

Dem Redakteur soll natürlich auch eine Haupteignung, nämlich die, mit Leichtigkeit die Feder zu führen, angeboren sein; aber das vielseitige und gediegene Wissen, das die Grundlage seiner Tätigkeit bilden soll, muss er sich in der Schule und durch die Schule aneignen.

Für den Redakteur, dessen doppelte Tätigkeit im Verfassen von Artikeln und im Bearbeiten von Beiträgen aller Art besteht, kann die Allgemeinbildung nie zu weit und nie zu tief gehen. Bei uns wird eine solche am besten durch die sogenannten Humanitätsstudien an unsern Gymnasien vermittelt und zwar am allerbesten in der latein-griechischen Abteilung, weil diese eine gründliche Schulung des Geistes verbürgt.

Ich hatte das Glück, meine Gymnasialstudien in Diekirch zu absolvieren, zu einer Zeit, wo dort eine Elite von Professoren tätig war, wie Aug. Müllendorff, Nikolaus Sevenig, Denis Pletschette, Louis Reyter, P. Mailliet, P. Steffes, u. s. w. Den Sinn für die Schönheiten und die Zweckmässigkeit der Natur brachte uns in hervorragender Weise Prof. Edm. J. Klein bei, und ich muss gestehen, dass

diese Seite meiner Ausbildung mir im Beruf ebenfalls unschätzbare Dienste leistet. Die Naturwissenschaften sollen in unsern Gymnasien nicht vernachlässigt werden.

Was der sogenannten klassischen Bildung, wie wir sie damals genossen, vom Standpunkt des Redakteurberufes vielleicht vorgeworfen werden konnte, ist, dass sie in dem Teil, wo sie sich nicht direkt an das griechische und das römische Altertum anlehnt, doch lebens- und wirklichkeitsnäher hätte sein können. Wir bewegten uns zuviel in demselben Kreise. Kamen wir aus einer griechischen oder lateinischen Stunde in eine deutsche oder französische, so wurde uns sehr oft wieder ein Thema aus demselben historischen oder mythologischen Gedankenkreis aufgegeben. Die Lehr- und Redaktionsstunden in den neuen Sprachen hätten sich, was für unsere berufliche Formation sehr wichtig gewesen wäre, mehr an die Ereignisse und Gegebenheiten des Lebens anpassen dürfen.

Hiermit ist auch schon angedeutet, welche Ansprüche unsere berufliche Heranbildung meines Erachtens an unsere Mittelschüler von morgen stellt: Beibehaltung der totalen Humaniora, Anlehnung des neusprachlichen Programms an das neuzeitliche Leben, Einführung eines Kursus über Bürgerkunde und eines solchen über die Elemente der Soziologie. Solche Kurse scheinen mir heute, wo jeder Staatsbürger durch das allgemeine Stimmrecht die Geschicke des Landes leiten hilft und wo die soziale Evolution ein beschleunigtes Tempo eingeschlagen hat, eine Notwendigkeit geworden zu sein.

Aber auch ohne das kann man sagen, dass unsere Mittelschüler im Allgemeinen, besonders aber unsere Gymnasien, jedem Begabten der sich dem Redakteurberuf widmen will, das notwendige Rüstzeug mitzugeben befähigt sind. Dieses muss freilich bei steter Auffrischung ergänzt werden. Denn nirgends drängt die Zeit mit allem was an sie gebunden ist, so voran, wie in einem Zeitungsbetrieb.

J. P. ROBERT,
Chef-Redakteur der «Luxemburger Zeitung».

Réponse du Dr. P. Schmol, directeur du Laboratoire bactériologique

Je m'honore de vous faire connaître mon opinion au sujet des questions que vous me posez dans votre lettre du 1^{er} février écoulé. Il faudrait écrire un livre, mais je m'appliquerai à être concis.

1° Quelles sont les qualités et vertus générales exigées à notre époque dans l'exercice de l'art de guérir?

Réponse: la question de vocation, i. e. d'un ensemble de qualités innées mise à part, je dirai que le bon médecin moyen doit avoir un potentiel nerveux élevé, qui lui permette d'être un homme intelligent, actif, rapide et souple. Avant la guerre on aurait à peine osé toucher ce point, mais aujourd'hui j'ajouterai que le médecin a aussi besoin d'être honorable.

En parlant de rapidité j'ai en vue surtout la rapidité de décision et non la faculté de pouvoir faire du cent à l'heure dans une auto rapide.

Je ne donnerai pas d'autres définitions.

2° Quel est le type de formation générale qui répond le mieux à ces exigences?

Réponse: C'est l'enseignement moyen avec grec et latin.

Je considère que cet enseignement — dans le cas qui nous occupe — a pour but majeur de *préparer* le cerveau et de le rendre apte aux multiples et délicates fonctions qu'il devra exercer plus tard, ces fonctions trouvant justement leur expression dans les qualités que je viens d'énumérer. Cette préparation, à laquelle les langues anciennes peuvent admirablement servir, est comparable à l'aiguisage d'un rasoir.

Le latin d'abord. La structure grammaticale en est subtile, précise et logique. A aucun moment l'élève n'a l'impression que cette langue soit facile; il doit lutter jusqu'à la fin de l'instruction, s'il désire arriver à un résultat acceptable. Cette lutte constante me semble bien l'essentiel de l'étude; elle constitue, en même temps, une excellente leçon de modestie.

Il est presque inutile de parler du choix judicieux des termes et de la concision qui caractérisent les bons auteurs. La traduction, thème ou version, demande, de la part de l'élève, assez de réflexion pour qu'on puisse dire qu'il n'y a pas de meilleure école de français ou d'allemand que l'étude du latin.

La sensibilité et l'instinct moral trouvent une ample nourriture dans les exemples de grandeur d'âme répandus à profusion dans les classiques latins.

Pour le grec: Le grec me semble un peu plus difficile que le latin, ce qui est un avantage pour un esprit déjà un peu mûri. Il est plus fin, plus élégant, plus «lyrique» et comble donc une légère lacune laissée par le latin. A un point de vue purement pratique cette étude permet d'arriver au même résultat avec une fatigue moindre, conséquence immédiate de la plus grande variété des matières.

Certes nous n'obéissons plus, en défendant le grec, aux mêmes motifs que les humanistes de la Renaissance, à l'issue de la scolastique. Les conditions ont insensiblement changé, mais pour une fois, on ne peut pas blâmer le conservatisme: pour moi tout homme véritablement cultivé doit connaître la langue d'Homère (et du Nouveau Testament).

* * *

Je concède qu'il n'est pas impossible d'atteindre à un haut degré de culture générale en se basant uniquement sur l'étude des langues vivantes. Mais, au sujet de l'effort à fournir, celles-ci ne peuvent pas se mesurer avec le latin-grec. Les protagonistes des langues vivantes me semblent se recruter parmi les gens dits à esprit positif, qui désirent réserver une place plus large aux disciplines directement utilisables (sciences naturelles, mathématiques, peut-être aussi la sténodactylo). En somme la belle jeune fille bien dotée.

Cette solution pourrait paraître acceptable pour des sujets extrêmement bien doués, qui peuvent se permettre de brûler les étapes; elle ne vaut certainement rien pour la majorité des élèves. On peut, à la rigueur, faire marcher les langues vivantes de pair avec les langues anciennes, mais on ne doit pas leur accorder la priorité.

* * *

Les mathématiques et les sciences naturelles sont des matières de deuxième plan.

Les mathématiques, en effet, demandent un tour d'esprit spécial qu'on ne rencontre que chez une minorité des élèves. Le gros reste s'accommode tant bien que mal de cette science abstraite, dont le maniement exige des facultés qui ne sont pas de cet âge.

Quant aux sciences naturelles je serai le dernier à en contester l'utilité, mais elles sortent du cadre que j'ai tracé. Dans un enseignement bien compris elles devraient surtout servir à exercer l'esprit d'observation critique, mais ici nous nous heurtons tout de suite à des questions de temps, de matériel et d'argent.

3° Quelle a été, dans la préparation à ces vertus, la part de l'enseignement secondaire que vous avez reçu?

Réponse: Veuillez noter que dans ma jeunesse on n'avait pas le choix. Cependant, si j'avais à recommencer, je referais le même

chemin. A cet enseignement j'ai gagné, entre autres, un raisonnement indépendant; pouvais-je désirer plus?

4° A quelles critiques, etc.?

Je ne formulerai pas de critique de principe.

J'indiquerai seulement que cet enseignement pourrait porter encore plus de fruit, s'il n'y avait pas, aussi bien chez les élèves que chez les maîtres, quelques cancre (sit venia verbo). Le cancre-professeur est très dangereux, car il réussit parfois à dégoûter les élèves le mieux intentionnés.

J'ajoute, pour rester juste, que dans ma profession il y a aussi de ces cancre. Certains sujets semblent avoir épuisé leurs ressources en cours de route. Mais comment les dépister à temps? Chez les professeurs ce doit encore être relativement facile, grâce au stage et aux examens pratiques.

5° Quel est le rôle que vous attribuez, etc.?

Réponse: Ce rôle ne changera pas; comment, en effet, pourrait-il changer, si l'on part des principes posés plus haut?

Pour terminer je note que la majorité des professeurs de médecine français est d'avis que les études secondaires, en tant que préparatoires à la médecine, doivent comprendre le latin et le grec. Dans ces milieux on ne discute plus la question.

Dr. SCHMOL.

Réponse de M. R. Stümper, Ingénieur-chimiste

Il est, à mon avis, malaisé sinon impossible de répondre aussi brièvement qu'on le désire aux graves questions posées par l'Association des professeurs, car chaque question mériterait une longue dissertation. Tout en restant convaincu que le problème de l'enseignement moyen ne peut être résolu — et de loin — par une interview (forcément fragmentaire et faussée par sa schématisation) je me permets d'attirer l'attention de nos pédagogues sur trois vérités essentielles, bases de tout enseignement moyen.

1. — Nul n'ignore que l'homme désireux de réussir dans la vie doit refaire tout seul son instruction et consacrer la seconde partie de son existence à détruire les illusions, les erreurs et les modes de penser acquis dans la première.

2. — Ce que nous apprenons par nous-mêmes, fait plus essentiellement partie de notre être que ce que l'on nous enseigne.

3. — Depuis bientôt 50 ans, la biologie nous a révélé les lois inéluctables parce que mathématiques de l'hérédité et nous savons actuellement que les facultés et vertus héréditaires de l'homme dépassent en vigueur, en efficacité et en constance les résultats incertains de l'éducation.

Ces vérités sont amères et presque décevantes pour quiconque s'intéresse aux problèmes pédagogiques, mais il faut avoir le courage de les prononcer, même en risquant de blesser des personnes trop susceptibles, ce qui n'est évidemment nullement mon intention.

Quelles conclusions pratiques faut-il tirer de ces trois vérités? En voici quelques-unes:

Le but suprême de l'enseignement moyen restera toujours le même: éveiller en l'homme toutes ses facultés latentes en vue d'en former un homme dans le sens vrai et complet du mot. Il faudra donc, dans le présent comme dans l'avenir, lui fournir les éléments qui lui permettent de comprendre le monde, c.-à-d. il faut cultiver avant tout ses facultés intellectuelles, en un mot sa raison.

L'enseignement secondaire doit évoluer vers les humanités modernes. Le programme des études serait à modifier dans le sens d'une compression des langues mortes en faveur des sciences naturelles, de l'histoire, de la géographie physique et économique, la part des langues modernes et des mathématiques pouvant rester stationnaire. Pour compenser les pertes dues à la compression des humanités classiques on devra développer davantage l'enseignement de l'histoire comparée des civilisations et des religions et, surtout de l'histoire de l'art.

Au point de vue technique, l'enseignement devra s'inspirer davantage des préceptes suivants:

Faire participer l'élève plus activement à l'enseignement, en tenant compte de ses aptitudes personnelles héréditaires; l'intéresser davantage aux matières enseignées, en vivifiant l'instruction par des thèmes, des excursions, des projections lumineuses (films) appropriés; préparer l'élève davantage à la vie qu'aux examens; multiplier, en physique, en chimie et en mathématiques, les problèmes pratiques.

Je me rends parfaitement compte que ces quelques idées ne sont qu'une ébauche très rudimentaire et qu'elles frisent parfois les lieux communs. Il n'en reste pas moins vrai qu'elles sont l'expression de mes expériences personnelles très souvent, trop souvent, hélas, cruellement décourageantes.

* * *

1. — Quelles sont les qualités et vertus générales exigées à notre époque dans l'exercice de votre carrière?

L'ingénieur-chimiste moderne doit être intelligent, énergique, consciencieux et persévérant; il doit avoir beaucoup d'ordre dans l'esprit et dans les choses, il doit savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire, il doit pouvoir dissocier un problème complexe et doit pouvoir s'exprimer correctement et logiquement par la parole et par la plume. A part ces facultés générales, il doit évidemment connaître son métier ce qui ne veut pas du tout dire qu'il doit être uniquement expert en chimie, mais qu'il doit avoir une culture scientifique générale aussi vaste que possible (surtout en mathématiques et en physique).

2. — Quel est le type de formation générale qui répond le mieux à ces exigences?

L'humaniste moderne.

3. — Quelle a été dans la préparation à ces vertus la part de l'enseignement secondaire que vous avez reçu?

Il m'est impossible de répondre à cette question, car on risque trop de faire de la littérature au lieu d'opérer un dosage scientifique des connaissances acquises et des facultés héréditaires. Comment mesurer exactement l'influence de ces deux facteurs qui déterminent la valeur de l'individu? Et comment comparer le général et le particulier? Je l'ignore.

4. — A quelles critiques a-t-il donné lieu au point de vue de cette préparation?

Voir les généralités.

5. — Quel est le rôle que vous attribuez à l'enseignement secondaire de demain dans cette formation générale requise par votre carrière?

L'enseignement secondaire doit préparer l'élève davantage à la vie qu'il ne le faisait jusqu'à présent. L'enseignement devra être plus vivant, plus direct, bref, la pédagogie doit devenir plus productive. Le futur ingénieur-chimiste devra, au lycée, recevoir une culture suffisante, mais il devra aussi y trouver les éléments nécessaires à sa carrière ultérieure; en un mot les humanités modernes.

Robert STUMPER,
Ingénieur-chimiste.
Chef de laboratoire.

II.

- Méthodes d'Enseignement -

Cinéma et Radio d'Enseignement

Le cinéma et la radio, enfants de la physique, ont quitté les amphithéâtres des écoles et les ateliers de construction pour s'infiltrer dans les esprits des foules et pour s'associer aux mœurs et aux coutumes du grand public. Combien de personnes y a-t-il à notre époque qui n'ont pas la manie de l'écran, la manie du haut-parleur, voire la manie du micro!

Après s'être commercialisées à travers le monde entier, ces découvertes reviennent à l'école avec un apanage d'applications fertiles, pour devenir un moyen de diffusion des principes scientifiques qui les ont fait naître, et pour servir l'enseignement dans son travail d'éducation et d'instruction. La graine était bonne, les fruits sont immenses.

L'emploi des installations radio-acoustiques-lumineuses à l'école fait l'objet d'une préoccupation justifiée des autorités scolaires et du personnel enseignant. Dans les laboratoires de recherches des grandes usines les ingénieurs et les constructeurs s'efforcent d'adapter les résultats de la technique aux conseils des pédagogues pour assurer un fonctionnement harmonieux de ces puissants instruments de travail scolaire; et si des fois il y a des titulaires de cours, trop conservateurs, qui raffolent des méthodes classiques, et qui manifestent une légère hésitation à l'égard de ces «modes nouvelles» parce qu'ils les trouvent un tantinet capricieuses et exigeantes, le meilleur parti à choisir pour eux est de les étudier à fond, et de chercher à vivre avec elles en bonne intelligence, parce qu'il est impossible de s'en passer.

Certes il n'est pas question d'introduire de nouvelles méthodes, mais il n'est pas défendu de faire des tentatives pour moderniser les formules en usage.

Considérés au point de vue scolaire ces dispositifs peuvent se classer en deux catégories. La première constitue le triptique didactique:

Cinématographe à film muet,
Cinématographe à film sonore,
Radiophonie.

Dans la seconde catégorie rangent les appareils qui sont au début d'une évolution rapide et qui intéressent l'enseignement particulièrement du côté scientifique, ce sont:

La télévision.

Le cinématographe intégral.

Dans nos établissements d'enseignement moyen toutes ces créations éblouissantes vivent pour ainsi dire un peu en marge de l'organisation scolaire. L'exposé qui va suivre a pour but de rechercher une orientation des essais vers une utilisation rationnelle, sans pousser trop loin l'incursion dans le domaine de la physique.

A. Le cinématographe à film muet

1° *Son but, son utilité et son fonctionnement.*

Le film muet standard, 35 m/m, n'existe presque plus dans les exploitations spectaculaires et la plupart des salles de cinéma sont équipées de projecteurs sonores. Par contre le film muet a gagné du terrain parmi les amateurs de cinématographie et surtout dans l'enseignement. Les statistiques commerciales des industries photographiques montrent que les efforts réalisés récemment dans la branche du cinéma d'amateur sont plus importants que ceux de la photographie proprement dite et la vogue de la caméra d'amateur s'accroît d'année en année. Pour l'école on peut dire qu'il est devenu l'indispensable auxiliaire du professeur.

La valeur de l'enseignement animé est incontestable, pourvu que l'emploi du cinéma n'entrave ni ne remplace les explications du maître. Le mouvement combiné au langage laisse une trace durable dans l'esprit. Entre les mains d'un professeur qui sait s'en servir, c'est un instrument merveilleux pour fixer l'attention sans fatiguer, pour éveiller la curiosité des élèves, pour compléter les explications données dans le cours. C'est l'instruction active et pratique substituée au «verbalisme».

«L'appareil cinématographique est indispensable à l'enseignement», telle est la conclusion du congrès de Rome de 1934.

Il y a lieu de faire une distinction entre le cinéma éducatif, projetant les sujets tels que: propagande antialcoolique et antituberculeuse, fabrication des produits manufacturés, mœurs et coutumes, hygiène et institutions sociales etc., et le cinéma didactique montrant le fonctionnement d'appareils physiques et chimiques, les phénomènes de la physiologie, de la zoologie, de la botanique, les événements de l'histoire, les données de la géographie, les exercices d'éducation physique et de sports.

Les séances organisées dans notre pays par l'université cinématographique sont fournies en grande partie par le film éducatif; elles ont été faites en dehors du cadre de l'école et sans distinction du niveau des élèves qui assistaient. On doit reconnaître l'utilité et la nécessité de ces séances qui secondent l'enseignement d'une façon générale et qui constituent un élément essentiellement «actuel»

d'éducation et de vulgarisation de la science; c'est à ces séances qu'on peut appliquer les paroles de M. Bovesse, Ministre de l'Instruction publique en Belgique: «L'école doit être une récompense pour l'élève, il faut qu'il éprouve le désir d'y aller.»

La législation scolaire de notre enseignement moyen mentionne la matière du cinéma une seule fois: dans l'instruction ministérielle du 27 février 1913. A la suite des développements qu'a pris l'industrie cinématographique et des perfectionnements apportés aux appareils et aux films, une nouvelle organisation s'impose et une adaptation plus intime aux besoins de l'instruction devient nécessaire.

La condition préliminaire d'un bon fonctionnement du cinéma scolaire est son accomodation parfaite au but que l'on recherche. On doit poser comme postulat fondamental: «il faut que le film devienne le complément du manuel.» A l'aide des projections animées le professeur peut faire périodiquement une synthèse de chaque chapitre du cours.

Le fonctionnement en particulier dépend des desideratas suivants:

1° Frais d'acquisition. Tous les établissements doivent être fournis d'appareils; il en résulte que le prix doit être abordable, puisqu'à la base de la question pédagogique il y a la question des budgets.

2° Pas de cabines et d'installations électriques coûteuses.

3° Encombrement réduit et facilité de transport.

4° Sécurité et sûreté dans la manipulation de l'appareil.

5° Manipulation facile, même pour les non initiés.

6° Fonctionnement silencieux.

7° Possibilité d'arrêt et de fragmentation de la projection animée.

8° Exclusion de tous les dérangements qui pourraient interrompre la leçon.

9° Choix judicieux des films.

10° Préparation ciné-pédagogique des professeurs.

Les conditions sub 1 à 7 sont du ressort du fournisseur, les autres sub 8 à 10 doivent être remplies par le personnel enseignant.

Si dans les essais, qui ont été faits, le but n'a pas été atteint, et si l'emploi du film didactique ne s'est pas développé plus rapidement et plus généralement cela tient aux causes suivantes:

1° Inexistence d'appareils qualifiés.

2° Manque de films appropriés à l'enseignement.

3° Indifférence et désintéressement du personnel enseignant pour cette méthode didactique. On peut admettre que la dernière cause était dans beaucoup de cas conséquence des deux premières.

2° Projecteurs et caméras d'enseignement.

Pour les besoins de l'école on doit suivre le principe qu'il n'y a pas d'appareil trop perfectionné, et à ceux qui sont dans le cas

de faire une acquisition nouvelle il faut recommander d'acheter un projecteur construit spécialement en vue du but à remplir. Dans l'emploi des appareils, présentés par une habile réclame, il y a une si grande part à faire aux inévitables irrégularités de fonctionnement, que ce qui semble être bon marché est souvent trop cher. Un mauvais appareil décourage le professeur et les élèves.

Les projecteurs construits pour l'utilisation des films de format réduit sont arrivés à un degré de perfectionnement qui leur a acquis un vaste champ d'applications et qui les destine à remplir un rôle instructif très utile. Considérés comme jouets au commencement, ils sont employés aujourd'hui par l'amateur, l'enseignement, et la petite exploitation industrielle. La série fut inaugurée par la société française Pathé-Enseignement, qui a lancé le Pathé-Baby à 9,5 m/m avec perforations centrales; vinrent ensuite le Pathé-Rural et le Pathé-Natan à 17.5 m/m, sous multiples du standard, à double rangée de perforations latérales. Bien que le Pathé-Rural ne soit pas une création de la dernière année, il rend encore aujourd'hui d'importants services; ces projecteurs sont beaucoup employés en France, berceau du cinéma, et leur rendement est égal à celui des meilleurs appareils standard.

Le format 17.5 m/m est entré en concurrence avec le 16 m/m qui est devenu le type européen, et dont la suprématie s'étend peu à peu dans le monde entier. Le nouveau format américain 8 m/m est un sous multiple du 16 m/m. Il y a des firmes qui construisent des projecteurs servant à la fois à deux formats différents.

Dans l'enseignement le 16 m/m marque le pas et est devenu sous-standard. C'est le format de l'avenir pour le film éducatif et le film didactique. En général tous les appareils admettent une vitesse variant entre 18 et 24 images/sec.; ils donnent encore des résultats satisfaisants quand la vitesse descend jusqu'à 16 images/sec, mais cette marche n'est pas recommandable et on utilise généralement la vitesse de 24 images/sec. Un interrupteur-commutateur à 3 directions assure une mise en marche dans l'ordre: arrêt-moteur-lampe; la marche arrière est prévue pour la répétition des explications du maître.

Il n'est pas sans intérêt de citer quelques appareils qui ont attiré l'attention des amateurs.

Le «Kodascope modèle K» est un projecteur 16 m/m avec objectif interchangeable; il se recommande par sa simplicité; la manipulation se fait par des leviers de commande placés en regard de l'opérateur.

Le projecteur 16 m/m des «Etablissements Debie» de Paris a des qualités au moins égales à celles des appareils pour films 35 m/m; c'est l'appareil idéal pour l'enseignement.

«Siemens» a construit un cinéma réduit pour projeter des images à une distance de 20 m avec une grandeur de 3×4 m. La bobine a une capacité de 140 m.

Au dernier salon de la photographie à Paris «Bell et Howell» ont présenté un projecteur 16 m/m qui est une nouvelle création intéressante à tous les points de vue de la technique.

«Philips Ciné Sonor» a introduit tout récemment sur le marché des appareils pour la reproduction de films de 16 m/m, destinés à des buts commerciaux et aux institutions scolaires. L'appareillage pour la représentation de films de 16 m/m offre des avantages considérables par rapport aux autres formats réduits et au format normal.

Dans les projecteurs à film réduit on utilise une lampe de 200 watt dont le flux lumineux est de 50 à 60 lumens sur l'écran. La grandeur de l'image peut varier du minimum 1×1 m au maximum 2,5×3 m dans de bonnes conditions. La finesse, les contrastes de la reproduction filmée ont été constamment améliorées grâce aux perfectionnements des procédés de prises de vues et des dispositifs d'éclairage.

L'apparition des caméras constitue un grand progrès; elle complète l'usage du cinéma à l'école et c'est grâce à ces appareils que le problème s'approche d'une solution presque parfaite.

Toutes les firmes mentionnées ci-avant ont fabriqué des caméras, dont la manipulation est facile et qui permettent à tout amateur et aux semi-professionnels de filmer des leçons.

Le «Ciné-Kodack Spécial» donne satisfaction au cinéaste et à l'amateur photographe. Avec la caméra «Universel» construite en 9,5 m/m et en 16 m/m tout amateur peut obtenir une mise au point et une netteté fine en profondeur. Les caméras de sport «Siemens» et «Bell-Howell» permettent la marche arrière et même le truquage des films.

Bien que tous ces appareils, projecteurs et caméras, soient des nouveautés de construction, leurs prix sont abordables et leur utilité dans l'enseignement justifie la dépense occasionnée par l'acquisition. Qu'on excuse cette digression sur le terrain des catalogues, elle est motivée par le fait que le choix de l'appareil est la première tâche dévolue au professeur.

Le 8 octobre 1935 M. le Ministre de l'Education Nationale en France a adressé aux inspecteurs d'Académie la circulaire suivante:

Le Ministère de l'Education Nationale
à Monsieur l'Inspecteur d'Académie.

J'ai l'honneur de vous faire connaître que des subventions pourront être accordées sur les crédits du Ministère de l'Education

Nationale, pour l'acquisition des appareils de projection suivants, sous réserve qu'ils aient été approuvés par la Commission spéciale instituée au Ministère:

Appareils pour projections fixes;

Appareils pour projections animées, muets, sonores ou parlants. des formats 35 m/m et 16 m/m.

Une liste mise à jour, des appareils approuvés par la Commission spéciale, vous sera communiquée aussitôt que possible.

Signé: Mario Roustan.

Cette circulaire met en évidence l'intérêt que le gouvernement témoigne pour la propagande du cinéma scolaire.

3° *Le film sous-standard.*

Le film avec une largeur de bande de 16 m/m, lancé par la Société Kodak est aujourd'hui le film réduit substandard pour les petites exploitations commerciales. Le congrès international du cinéma d'enseignement qui avait lieu à Rome en 1934 a résolu la question du format scolaire en fixant à 16 m/m celui du film pour l'enseignement.

La projection didactique ne peut pas se dérouler comme le film de délassement: des arrêts plus ou moins longs sont nécessités pour les explications, ce qui exige l'emploi de l'ininflammable. Tous les films d'enseignement sont tirés sur pellicule «non flamme» qui est constituée par un acétate de cellulose mélangé avec une substance ignifuge. Cette propriété écarte non seulement tout danger, mais les installations de sécurité sont superflues.

Avec le 16 m/m on peut réaliser un film de long métrage, dont le prix de revient et par conséquent aussi le prix de location est six fois plus petit que celui du film standard. Pour une projection de 10 minutes par exemple, il faut 9 m² de film standard et 1,5 m² de film de 16 m/m. La longueur moyenne des films didactiques standard pour un sujet déterminé, comme la «respiration» est de 180 m; le même sujet sera traité par le film sous-standard avec une longueur de pellicule de 76 m. La réalisation des films 16 m/m est bien soignée; la bande orthochromatique est de qualité excellente.

Le problème de la prise de vues et de l'élaboration du film se résout par la collaboration du technicien de cinéma et du pédagogue, qui doit donner les directives sur les sujets à traiter. En 1923 M. Léon Bérard, Ministre de l'Instruction publique en France, disait dans une communication adressée à la commission interministérielle: «Il faut que le film résulte d'une triple collaboration, celle du maître qui en détermine les éléments, celle du metteur en scène qui anime et rend accessible à la compréhension des élèves ces éléments, et enfin celle

du technicien qui réalise le film lui-même.» Les dernières créations, appropriées à l'enseignement, ne sont pas assez connues dans notre pays, et si le nombre des films réduits, offerts dans les catalogues, n'est pas encore assez grand, la fabrication a tout de même atteint un degré de développement tel qu'elle peut donner satisfaction à un grand nombre de demandes.

En France il existe de nombreuses institutions, officielles et privées auxquelles le professeur peut s'adresser pour la location des films. Le Musée cinématographique de l'Etat, la Cinémathèque centrale agricole, l'Office cinématographique d'Enseignement de Paris, la Cinémathèque nationale, les offices régionaux de Lyon, de Nancy, de Strasbourg etc., mettent à la disposition de leurs abonnés, des catalogues où l'on peut trouver tous les sujets rentrant dans le domaine de la littérature, des sciences et des arts. L'industrie privée ne reste pas en arrière; Pathé et Gaumont ont publié des catalogues de films d'enseignement, scientifiques et médicaux ininflammables. D'autres organismes font la location de films didactiques, tels que: La Compagnie Universelle Cinématographique (C. U. C.) rue Vignon Paris, l'Institut de cinématographie scientifique rue A. Moisant sous la direction de M. Jean Painlevé.

En Angleterre les organisations qui s'occupent avec la distribution et la location des films d'enseignement sont très nombreuses, citons seulement: G. B. Instructional Films, Wardour Street London, Film Library Imperial Institute South Kensington, London, «Girl Guides» Association Buckingham Palace Road London.

L'aktiebolaget Svensk-Filmindustri de Stockholm a édité au mois de novembre 1935 le catalogue N° 8 avec 2800 films d'enseignement. Dans ces catalogues commerciaux un extrait de règlement des usages de location et de vente précède les différents chapitres où se trouvent inscrits les noms, la nature et le métrage des films.

La X^e section du congrès international de l'enseignement à Bruxelles a adressé au Ministre de l'Instruction publique le vœu que le «Centre national du cinéma scolaire» établisse un catalogue des films scolaires existants qui serait à compléter chaque année par les nouvelles créations.

La législation future de notre enseignement secondaire pourrait prévoir un «Office d'achat et de répartition des films d'enseignement». A chaque établissement devrait se trouver une filmathèque placée sous la surveillance d'un membre du corps enseignant. «L'Office» ferait l'acquisition, la distribution et la location des films qui ne se trouvent pas dans la filmathèque de l'école. Les vœux et les propositions des titulaires de cours et des conférences des professeurs seraient canalisés dans cet «Office» central par l'intermédiaire du préposé de la filmathèque; ceci nous amène à faire quelques réflexions sur le rôle du

4° *Personnel enseignant.*

L'emploi des appareils mentionnés dans les chapitres précédents devient un art si le maître ne se contente pas de leur usage comme passe-temps et qu'il en fait une application intensifiée.

Le personnel enseignant pourra-t-il être convaincu que ce moyen didactique accroîtra son succès et son autorité dans l'accomplissement de son travail pédagogique?

Disons d'abord que les leçons de projections animées sur les sujets, le principe des vases communicants, les écluses, les pompes, Charlemagne, le château fort du moyen âge etc., ont produit la meilleure impression sur les éducateurs les plus difficiles qui assistaient à ces épreuves.

Pour que le personnel enseignant prenne goût aux leçons filmées, il faut mettre à sa disposition des appareils dont la manipulation est simple et qui ne nécessitent aucun réglage. Son initiative doit être stimulée par l'influence qu'il a sur le choix des films. Les projections ne pouvant se faire dans toutes les salles, il faut que les salles désignées pour ces exercices puissent être mises au point par quelques tours de main, par exemple la salle de physique, la salle de dessin, la salle des fêtes.

Les reproches qui sont faits au cinéma scolaire sont presque aussi standardisés que les appareils. Comment concilier l'emploi de ces instruments mécaniques aux contingences inhérentes aux méthodes pédagogiques classiques? Comment enrayer les tendances des élèves vers la distraction passive et l'indiscipline? On répondra à ces objections que le cinéma ne change en rien la méthode; les titulaires des cours doivent s'habituer au film comme aux livres de la bibliothèque, aux cartes géographiques, aux tableaux artistiques, aux modèles plastiques, aux instruments de physique et de chimie.

La projection animée s'applique seulement aux sujets qui ont un caractère de mouvement; il ne faut pas en abuser dans toutes les leçons. Surcharger les élèves par trop d'impressions lumineuses serait une grave faute. La voix du professeur doit dominer la classe, dans l'accomplissement de sa tâche instructive, pendant le défilé des dessins animés, si persuasifs pour les jeunes cerveaux. Comme conclusion disons que le bon fonctionnement du cinéma à l'école ne dépend pas seulement de la qualité des appareils et des films, mais pour une part importante de l'adresse et de l'expérience du maître. De quelque côté que viennent les pannes, il doit faire un diagnostic sûr et trouver promptement le remède. Pour ce motif on introduira dans les séminaires pédagogiques un chapitre spécial intitulé: méthodologie de l'enseignement par le film. C'est une question dont l'étude a été proposée par la X^e section du C. I. E. à Bruxelles, juillet 1935.

Sur une conception moderne de la valeur pédagogique de cet auxiliaire didactique doit se greffer une entente entre l'administration et le personnel enseignant en ce qui concerne les ressources financières. C'est par l'effort conjugué de ces deux mandataires officiels de l'instruction publique, que le but peut être atteint.

B. Le cinématographe à film sonore.

Le congrès de Rome en 1934 a voté la résolution: «Le film d'enseignement ne doit pas être un film sonore ou parlé, mais un film muet, dont le commentaire appartient au maître, sous réserve des cas où le film sonore peut compléter ou renforcer l'impression produite.» Cette réserve fera certainement l'objet d'une très large interprétation, car l'élément sonore a acquis tant d'importance dans l'application du cinéma qu'il s'introduira aussi dans l'école. Les progrès techniques les plus rapides réalisés dans la dernière année concernant surtout les questions de l'électro-acoustique et de l'enregistrement sonore. La marge des sons naturels est de 140 décibels et si dans les premiers enregistrements on est arrivé à un intervalle de 20 à 30 décibels entre le bruit de fond minimum et le son enregistré maximum, les appareils modernes admettent un marge de puissance de 68 décibels.

Le cinématographe sonore doit son évolution rapide à la radiotechnique et on peut distinguer dans son développement deux phases de durée inégale: La première de 1900 à 1926 comprend tous les essais d'adaptation et de synchronisation du cinématographe avec le phonographe; la deuxième a commencé en 1927 avec l'application des procédés photoélectriques à l'amplification et à la transmission radiotechnique. Les résultats satisfaisants n'étant qu'au début on est en droit d'attendre des perfectionnements qui améliorent considérablement la perception.

Parmi les différents types d'appareils la préférence est à donner au sous-standard pour film sonore à enregistrement acoustique sur bande marginale. Ces appareils sont équipés de façon à pouvoir fonctionner avec film muet et avec film sonore.

Les projections à film muet de 16 m/m décrits au chapitre A. 2° peuvent se transformer en projecteurs sonores par l'adaptation d'un système traducteur lumière-son. Cet accessoire sonore comprend:

1° Le lecteur de son formé par

a) une lampe à incandescence de 30 watt, dite lampe d'excitation, qui produit un éclairage uniforme et antihalo.

b) un système optique constitué par un condenseur de lumière, par une fente mécanique et par un objectif, le tout enfermé dans un

tube étanche. Ce système optique projette un spot lumineux sur la piste acoustique du film.

2° La cellule photoélectrique au caesium placée derrière le film est connectée à un amplificateur de modulation auquel est relié un amplificateur de puissance.

3° Le courant ainsi modulé et intensifié passe dans le ou les haut-parleurs.

L'ensemble des appareils de traduction phonique forme un bloc placé à 36 cm resp. 19 cm en dessous de la fenêtre lumineuse des images.

La manipulation du ciné sonore est plus délicate que celle de l'appareil à film muet. L'opérateur doit régler non seulement la mise au point de l'image, mais aussi la netteté et l'intensité du son; il y parvient à l'aide de potentiomètres, appelés «fader», placés dans les circuits d'amplification. Pour que la lecture acoustique soit satisfaisante, le déroulement de la piste sonore doit se faire à une vitesse continue et constante de 45 cm/sec; pour ce motif on pratique une boucle dans le film avant son arrivée devant le lecteur à son, ce qui supprime le mouvement saccadé de la bande optique.

Le filament de la lampe doit se trouver dans l'axe optique du système condenseur-objectif, et le «track» lumineux a une largeur de 2,2 m/m resp. 1,8 m/m au maximum et une hauteur de 0,015 m/m.

Dans la fabrication des films sonores les recherches actuelles des techniciens tendent à obtenir une émulsion très sensible composée d'un grain de plus en plus fin.

L'instruction et la documentation trouveront dans l'emploi du film parlant un auxiliaire extrêmement utile. On ne doit pas perdre de vue qu'il se formera peu à peu un art du cinéma sonore, comme il s'est formé un art cinématographique des reproductions muettes. De nombreux savants, compositeurs et artistes renommés ont apporté leur concours à cette nouvelle forme d'activité scientifique et artistique. L'avènement et l'amélioration du film sonore sous-standard pendant la dernière année, lui ont ouvert les portes des établissements d'enseignement et il est à prévoir que la diffusion des films didactiques sonores augmentera dans de grandes proportions. Il est évident que le film sonore ne remplacera jamais le professeur dont les explications demeurent indispensables; il aura toujours à commenter les leçons, à développer les jeunes intelligences. Mais il n'est pas à nier que l'enregistrement de lectures et de conférences faites par des autorités mondiales, sur les sujets les plus divers, constituent un moyen didactique des plus intéressants. Pour les leçons de littérature, de diction, de déclamation etc. on présentera sur l'écran les grands virtuoses exécutant leurs créations les plus caractéristiques.

Actuellement le prix d'acquisition des appareils sonores est encore trop élevé, pour qu'on puisse songer à leur vulgarisation.

C. Radiophonie scolaire.

1° *Etat actuel.*

La radiophonie, la phonographie et le cinématographe sonore constituent un trio étroitement associé; en effet les trois sont des applications acoustiques apparentées de la radioélectricité. Les principes d'amplification et ceux de la construction des haut-parleurs sont en grande partie de la même nature pour les trois catégories d'appareils, et un perfectionnement de l'un entraîne une amélioration de l'autre.

Si la radio a conquis le monde entier dans un intervalle de temps très court, il n'en est pas de même de la radio scolaire qui est à peine sortie de la phase des essais.

Les «Heures enfantines» en France et «l'Heure du conte» en Angleterre sont des émissions éducatives qui se présentent sous forme de séances agréables, susceptibles d'intéresser les enfants; elles sont composées spécialement pour le micro.

En Europe il y a onze pays qui organisent régulièrement des émissions pour les écoles secondaires. Les programmes sont établis par une commission officielle, nommée par le Ministère de l'Instruction publique et composée de membres du personnel enseignant et de spécialistes dans le domaine radiophonique; ces organismes élaborent le statut qui règle l'émission scolaire suivant un plan unique.

L'Angleterre marche en tête du mouvement; le British Broadcasting Corporation, B. B. C., qui a obtenu le monopole des émissions par un statut légal, a établi un plan de la radio scolaire qui s'étend sur l'enseignement des langues, de la littérature, de l'histoire, de la géographie, de l'histoire naturelle, des beaux-arts et de la musique.

En France un Office national autonome, organise sous le contrôle de l'Etat, par l'intermédiaire des postes officiels ou des postes privés autorisés ad hoc, une série de cours sur la matière scolaire. Du 25 juillet au 28 septembre 1935, Paris P. T. T. a radiodiffusé des cours de philosophie, de français, d'allemand, de latin, de grec, de mathématiques, de physique et de chimie; ces cours étaient destinés aux élèves ajournés dans les examens de fin d'année et qui avaient l'intention de se présenter en automne.

En Belgique le Ministère de l'Instruction publique a créé l'Institut National de Radiodiffusion, I. N. R. sur une base analogue au B. B. C.

Les émissions scolaires, faites par la Deutsche Welle en Allemagne sont réglementées par le Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht et s'adressent aux écoles primaires et aux écoles secondaires.

La plupart de ces émissions scolaires se font sous forme de récits, de dialogues, de conférences littéraires et musicales.

Dans les pays où les postes privés s'occupent de l'organisation de la radio scolaire, l'entreprise est difficile et coûteuse.

A part quelques séances de récitations et de chants exécutés par les enfants de certaines écoles primaires, le poste Radio-Luxembourg n'a pas encore fait des essais de ce genre. Cela n'exclut pas la possibilité de pareilles émissions; il serait intéressant de tenter une expérience sur la base suivante: Dans tous les établissements d'enseignement secondaire de notre pays, le programme du cours de dessin pour les classes supérieures prévoit des exercices d'objets stylisés, des interprétations ornementales, des motifs classiques d'ornementation; les professeurs de dessin ne pourraient-ils pas se concerter sur l'élaboration d'un plan unifié des compléments d'histoire de l'art qui ne peuvent pas être donnés en classe et qui de cette façon seraient diffusés pendant quinze ou vingt minutes de l'après-midi aux élèves de tous les établissements? Le cours de chant et surtout le cours d'éducation physique ne gagneraient-ils pas en valeur s'ils pouvaient être complétés de la même façon? Ce nouveau modus docendi serait susceptible de produire des effets favorables pour l'émission unique et trouverait peut-être un écho dans les milieux qui sont dans le cas de donner des indications suggestives pour l'extension de l'œuvre d'éducation sociale.

Dans les circonstances actuelles nous devons nous borner à la captation des ondes émises par les postes étrangers, ce qui n'empêche pas que la radio puisse fonctionner dans nos écoles. Si l'on se demande pourquoi son emploi n'a pas trouvé dans l'enseignement une extension proportionnelle aux efforts qui ont été déployés pour sa vulgarisation, on trouve que les opinions sur sa valeur pédagogique sont très différentes. Les radiophiles la préconisent comme une méthode moderne d'enseignement; les indifférents la considèrent comme un moyen de culture générale qui n'a qu'une faible connexité avec les programmes des classes; les adversaires lui reprochent qu'elle ne produit pas une impression assez profonde sur l'esprit des élèves et que les résultats obtenus ne donnent pas la satisfaction attendue. Ces divergences de vue proviennent de ce que le public ignore les difficultés avec lesquelles la technique doit lutter, et de ce que les progrès se développent trop lentement au gré de son impatience, qui exige déjà des solutions satisfaisantes dans les premières étapes de l'évolution. Ce n'est pas sur des faits accidentels

qu'une appréciation doit se baser, et pour établir un jugement impartial on doit analyser la complexité du problème et apprécier les résultats sans optimisme exagéré et sans scepticisme non motivé. Tous les reproches qu'on peut faire aux auditions radiophoniques ordinaires s'adressent à plus forte raison aux émissions scolaires. Mais malgré les déficiences, personne ne veut renoncer à son appareil, et tout le monde doit convenir, que «la mise au point» des récepteurs modernes peut satisfaire même les usagers exigeants.

Un bon fonctionnement de la radio dans nos écoles est subordonné à la qualité des émissions et à la méthode d'utilisation. La dernière est d'ordre administratif et pédagogique; la valeur de l'émission est pour nous une donnée intangible du problème, les propositions du professeur n'arrivent pas jusqu'à l'organisme du poste étranger dont nous voulons capter les ondes.

2° Organisation du service radiophonique à l'école.

L'enseignement radiophonique ne doit occasionner aucune surcharge des horaires qui sont déjà suffisamment corsés, ni empiéter sur le temps de certaines branches qui sont à court de temps. Comme le cinéma, la radio doit conserver son caractère supplétif et les horaires sont à mettre en concordance avec les leçons de classe.

Pour vaincre les scrupules des professeurs, l'administration doit mettre à la disposition des établissements d'enseignement moyen des appareils de premier choix. La détresse financière de l'époque où nous vivons pourrait être invoquée comme obstacle à cette réalisation, mais d'autre part la grande baisse des prix rend l'acquisition abordable. D'ailleurs l'appareil scolaire n'a pas besoin d'être un meuble de grand luxe. Avec les appareils modernes il est possible d'écouter avec un seul récepteur simultanément dans différentes salles la même transmission, en mettant en série plusieurs haut-parleurs électromagnétiques supplémentaires, pourvu que l'impédance du circuit ne dépasse pas une certaine limite.

Comme les leçons de radiophonie ne doivent pas se borner à une simple audition d'un sujet étranger au cours, l'activité du professeur est indispensable. Il doit encadrer la leçon du speaker par des explications qui préparent le sujet et qui permettent de l'approfondir. Un dosage approprié des explications nécessaires de celles qui sont accessoires s'impose dans cette matière; l'emploi du tableau noir, placé à proximité du haut-parleur, est à recommander; les cartes géographiques, les diapositives, la photocopie et le cinéma s'adjoignent à la radio pour rendre la leçon aussi fructueuse que possible.

Un des premiers soins que le professeur doit apporter, surtout dans les classes inférieures, est de faire d'abord l'éducation des élèves comme auditeurs et d'éveiller l'esprit critique. Les jeunes gens doivent apprendre à saisir l'idée fondamentale et à percevoir les détails qui frappent leur imagination.

3° *Les programmes.*

Pour les écoles qui ne se trouvent pas dans le rayon d'un émetteur scolaire national, le choix des programmes à capter présente une grande latitude. Comme ils doivent s'intégrer à titre complémentaire dans l'enseignement ordinaire, le professeur doit faire une sélection adéquate au travail de classe. Certaines conférences de langues et de littérature peuvent illustrer avantageusement les leçons des classes supérieures. La récitation de poésies, les extraits d'œuvres dramatiques, les exposés sur des sujets tels que: Racine et son œuvre, le Misanthrope de Molière, le Théâtre du moyen-âge, le Romantisme, sont des compléments qui ne manquent pas d'attrait et qui éveillent des réactions intellectuelles chez les élèves. Si l'on ajoute que l'enseignement des langues étrangères, la prononciation exacte, la diction ne peuvent que gagner par ce procédé didactique, l'utilité et la nécessité de son emploi ne font plus de doute.

Parfois les émissions scientifiques se sont heurtées contre des difficultés, à tel point qu'elles deviennent de plus en plus rares. On a pu constater qu'une leçon de mathématiques avec le sujet: «La quadrature du cercle et autres problèmes non résolus de l'antiquité», était trop en dehors du programme d'études; dans l'exposé de la documentation le conférencier a établi les équations de six coniques et la solution du problème était ramenée à l'intersection de deux quelconque de ces coniques. Un autre sujet: «La fabrication et la conservation de l'air liquide», ne se prête pas mieux. Dans une pareille leçon l'élément visuel joue un trop grand rôle et ne peut pas être remplacé par une démonstration purement auditive même quand elle est précédée d'un commentaire. Les sujets dont l'explication exige des expériences physiques et chimiques doivent être éliminés. Par contre les causeries telles que: «la mesure du temps», «la pluie d'étoiles filantes du 9 octobre 1935», «au pays des soleils de minuit», «de Belgique en Perse par avion de tourisme», complètent très utilement les branches correspondantes de l'enseignement.

La radio est encore dans son rôle quand le sujet ne se greffe pas directement sur les «branches-mères» de l'enseignement, mais qu'il effleure les notions fondamentales de la vie sociale. Qu'y-a-t-il de plus intéressant pour les jeunes gens qui arrivent vers la fin de leurs études, qu'un exposé radiodiffusé par un homme expérimenté, sur les carrières de service social; ils acquièrent par des émissions

pareilles des idées pratiques sur le mécanisme des institutions publiques que l'enseignement purement livresque est incapable de leur donner.

Les auditions musicales constituent un élément récréatif et artistique qui exerce une influence modulatrice sur la culture générale des jeunes cerveaux; puisqu'elles se prêtent très bien comme sujets de transmission, les commissions chargées de l'élaboration des programmes se laissent facilement entraîner à leur accorder une étendue trop grande par rapport aux autres branches d'enseignement.

A cet exposé d'activité scolaire on pourrait ajouter les nombreux sujets qui planent au-dessus des matières du programme et qui sont pour les élèves des révélations littéraires, scientifiques et artistiques. Ce sont surtout les postes nationaux français qui envoient dans l'univers des communications de la plus haute qualité, et qui valent tant par leur sujet que par l'autorité de celui qui parle devant le micro.

Il résulte des émissions organisées à titre d'essai qu'une collaboration de tous les organismes intéressés à l'enseignement peut faire de la radio un auxiliaire didactique d'une réelle valeur pédagogique.

D. Télévision.

Ce néologisme a acquis droit de cité dans la nomenclature scientifique, bien que des savants comme M. Blondel, lui reprochent une étymologie défectueuse et préfèrent le mot téléopsie.

Dans les applications elle se présente sous deux formes: le télécinématographe sonore, ou la diffusion de films sonores à distance, et la télévision à prise de vue directe qui transmet à distance les images des personnes et des objets qui se trouvent devant le micro.

Sous quelle que forme qu'on envisage le problème il est extrêmement complexe et c'est seulement depuis quelques mois qu'il est entré dans une phase industrielle, bien que les premiers essais datent depuis une longue série d'années.

A la suite de beaucoup de tâtonnements, de nombreux essais infructueux et d'améliorations continuelles, les savants et les constructeurs sont arrivés à faire des transmissions régulières d'images animées par l'intermédiaire des ondes courtes. Après tant de brevets prématurés, l'effort contemporain dégage en télévision des éléments scientifiques, techniques et expérimentaux qui trouvent leur application dans le domaine industriel. Le perfectionnement des cellules photoélectriques, la construction de la lampe à rayons cathodiques et son emploi comme oscillographe pour l'analyse de l'image, ont

favorisé la réalisation de la télévision. On a aujourd'hui d'excellents amplificateurs thermoioniques et les difficultés de la synchronisation, qui impliquent la stabilité de l'image, ont trouvé une heureuse solution par les travaux de M. Barthélémy. Les progrès réalisés récemment en France ont étonné le monde entier. L'inauguration du nouveau poste de télévision de la Tour Eiffel eut lieu le 17 décembre 1935 sous la présidence de M. Mandel, Ministre des P. T. T.

Ce poste très perfectionné comprend:

1° Un studio de prise de vue installé au ministère des P. T. T. rue de Grenelle. Le modulateur est construit avec analyse de 180 lignes à raison de 25 images/sec.

2° Un câble de transmission d'une longueur de 2,5 km jusqu'au pilier nord de la tour, appelé «câble de modulation».

3° Dans le bloc en béton du pilier se trouve un oscillateur à très haute fréquence, fonctionnant sur une longueur d'onde de 8 m, avec une puissance de 2,5 kw.

4° Une transmission de ce courant — d'une fréquence de 37 500 kilohertz — par un feeder au sommet de la tour, où se trouve l'antenne. L'installation admet une bonne transmission jusqu'à 30 km. M. Jean Le Duc, qui a dirigé les travaux, a déclaré que dans un délai de quelques mois la puissance serait portée à 10 kw ce qui augmentera considérablement le champ de perception.

L'émission inaugurale pour le public a eu lieu dimanche, 8 décembre 1935. Elle pouvait être reçue par des appareils spéciaux répartis dans toute l'agglomération de Paris. Des milliers de personnes pouvaient assister à cette émission. M. Georges Mandel avait fait placer des récepteurs publics à différents endroits de Paris: Conservatoire des arts et métiers, Office nationale de tourisme, Maison de chimie, Grand Palais, Maison des ingénieurs civils, Mairie du V^e arrondissement. Les émissions consacrées au théâtre, à la musique, à la danse, avec le concours des artistes les plus réputés, avaient un plein succès.

La question des récepteurs privés n'est pas encore complètement résolue. Le syndicat professionnel des industries radioélectriques prend toutes les précautions pour éviter au public «de graves mécomptes» et pour ne pas laisser discréditer une installation d'une si haute importance. Entre le récepteur radiophonique et le récepteur de télévision il y a une grande différence de construction, et la réunion des deux, dans un seul appareil pratique est un problème hérissé de maintes difficultés, émanant de la gamme d'ondes très étendue et du champ de modulation trop large; la transmission des sons par ondes hertziennes est beaucoup moins complexe que celle des images. Il s'écoulera encore un certain temps avant que l'industrie radiophonique ne construise le téléviseur qui se branche sur

un radio comme un haut-parleur ou un pick up, et il est à prévoir que malgré les perfectionnements apportés à l'adaptation, les «prises de télévision» restent réservées aux amateurs parisiens. Si séduisante que soit cette découverte, il y aurait de la témérité à vouloir lui attribuer déjà maintenant la même mission scolaire qu'au cinéma et à la radio.

E. Cinématographe intégral.

La projection animée, sonore, en couleurs et en relief fait usage de la photographie intégrale, ainsi baptisée par G. Lippmann. C'est le plus compliqué de tous les appareils, puisqu'il se base à la fois sur les domaines électro-acoustique, optique et chimique. L'emploi du cinéma en relief et en couleurs est particulièrement intéressant pour les films documentaires et de plein air. Actuellement il se borne encore à des applications plus ou moins particulières, comme il résulte d'une communication à l'académie des sciences le 25 février 1935 par M. Louis Lumière, le créateur du cinématographe. Ce savant a appliqué le principe de la stéréoscopie à l'image animé et il est parvenu à donner à l'écran une saisissante impression de la troisième dimension. Par la construction d'une caméra qui permettait la photo-stéréo-synthèse, il a réalisé la vision du relief sans lunette spéciale d'observation. L'avènement du premier procédé de projection en relief a inauguré une nouvelle ère dans le développement du cinématographe.

Sans être trop optimiste on peut attendre que la télévision et le cinématographe intégral deviendront un jour d'admirables moyens d'enseignement, associés d'ailleurs au cinématographe et à la radio-phonie.

Esch-s.-Alz., décembre 1935.

J. P. MANTERNACH, directeur.

Jugendherbergen und Neuere Sprachen

Die Weltorganisation der Jugendherbergen bietet Möglichkeiten, den Unterricht der Neueren Sprachen und speziell des Englischen nach dem Grundsatz: «not bookish and school-made, but practical and life-made» zu vervollkommen.

Richard Schirrmann, der noch lebende Gründer der J. H., rät, bei dem Ausbau einer Landesorganisation von J. H., den Bedürfnissen der Jugend des betreffenden Landes ganz und gar Rechnung zu tragen und jedem Landesverband ein eigenes Gepräge zu verleihen.

Ich glaube nun, dass in unserm Grossherzogtum der Schwerpunkt auf den internationalen Charakter der Bewegung gelegt werden müsse, während in Deutschland, Frankreich und Polen und in allen grösseren Ländern die J. H. vornehmlich dazu dienen, der eigenen Jugend Gelegenheit zu geben, auf einer Wanderung die eigene Heimat zu erleben durch geistiges Erfassen der Landschaft.

In den zwei Jahren des Bestehens unserer J. H. Liga haben wir beobachtet, dass die Mehrzahl der Luxemburger, die unsere Uebernachtungskarten bezogen haben, sie eher zu einer Wanderung ins Ausland benutzen, als um im Oesling oder an der Eisch oder der Mosel zu verweilen. Wenn einmal die oberen Klassen unserer Primärschulen die J. H. bei ihren Schulausflügen benützen, wird darin vielleicht Wandel geschaffen, bei den Mittelschülern sowohl als den Universitätsstudenten wird es aber immer so bleiben, dass sie über die engen Grenzen unserer Heimat streben und gerne mit ausländischer Jugend Freundschaft schliessen. Zu Fuss und auf dem Rad sind sie letztes Jahr nach Osten bis nach Oesterreich gezogen, nach Westen bis in die Savoie, und nordwärts bis an die Grenzen Hollands. Schüchtern sind diese Versuche, ins Ausland vorzudringen, zu nennen, wenn man sie vergleicht mit mancher «grossen Fahrt» ausländischer Wandervögel, aber es ist ein vielversprechender Anfang. Gar das Meer zu befahren und wäre es auch bloss den Kanal zu überqueren scheint noch Luxemburger Eltern und Jungen zu schrecken, desto tiefer aber empfinden diese eine Begegnung mit leibhaftigen Vertretern der verschiedenen Völker. Was bis dahin «büchern» geblieben, kann auf einmal mit gleichaltrigen Studiengenossen lustvoll erprobt werden, was nicht weniger gewertet wird als das romantische Erleben der Natur und der gesundheitliche Gewinn, den jede grössere Wanderung mit sich bringt.

Wir haben des weiteren festgestellt, dass die jungen Leute sich nicht nur nach den Deutsch sprechenden Ländern begaben, in denen es ja auch die meisten und schönsten Herbergen gibt, sondern gerne die J. H. aufsuchten, die leider nur in geringer Zahl in Belgien, in den Vogesen und in der Savoie bestehen. Dieses Jahr wird indes die französische Liga über mehr J. H. verfügen und so unsern Studenten die Gelegenheit bieten, den tour de la France statt in Bruno auf dem Rad oder zu Fuss anzutreten.

Die englischen J. H. hat unsers Wissens noch keiner mit unsern Karten bereist, und doch wäre hier der Gewinn besonders gross. Ein vollständiges Netz von J. H. überzieht das Vereinigte Königreich: England, Schottland, Nordirland und den Freistaat. Vielleicht wird nach den von den voyages scolaires belgo-luxembourgeois organisierten Reisen nach der Hauptstadt des Landes die Scheu vor England vergehen, und die Inseln uns näher gebracht werden. Einzeln oder in kleineren Gruppen werden danach vielleicht manche sich aufs flache Land hinaus wagen und sich so mit englischem Wesen besser befreunden. Autoreise und Fuss- oder Radwanderung könnten sich so glücklich ergänzen.

Umgekehrt gestatten aber auch die J. H. den Luxemburgern, die im Lande bleiben, sich mit Englisch, Deutsch oder Französisch Redenden zu begegnen.

Vergangenes Jahr übernachteten in unsern Herbergen 278 Engländer und 30 Amerikaner, 1120 Belgier, 325 Deutsche und 188 Franzosen. Für Ostern und die grossen Ferien sind schon viele Gruppen, besonders englische gemeldet, und unser Land ist durch den Leiter des amerikanischen J. H. Werks, den wir letztes Jahr die Ehre hatten, im Stadion zu empfangen, als Hauptetappe in die amerikanische Reiseroute eingetragen; die Deutschen können natürlich, solange die Devisenschwierigkeiten bestehen, nur in verhältnismässig geringer Anzahl zu uns kommen, obschon sie normalerweise die Zahlreichsten waren. Mit Frankreich sind offizielle Besprechungen im Gange, eine nationale französische Liga zustande zu bringen. Wir würden uns freuen, wenn sie Erfolg hätten; hinüber und herüber würden ganz bestimmt die Verbindungen zwischen der studierenden Jugend beider Länder reger und natürlicher, und beide hätten den Nutzen davon. Uns würde als Grenzland noch der Umstand zugute kommen, dass die Franzosen unser Land als Basis benützen würden, wie sie es schon getan haben, und von hier aus Ausflüge nach Deutschland machten und auch die Gelegenheit wahrnehmen, um unter der Leitung eines Lehrers Unterricht in der deutschen Sprache zu nehmen.

Als besonders interessant scheint uns der Umstand zu sein, dass es sich bei den ausländischen Gruppen fast ausschliesslich um Mit-

telschüler oder Universitaner handelt. Bei Engländern fragen wir in Zukunft immer die Namen der Fahrtteilnehmer an, die wir in den respektiven Klassen an solche Schüler verteilen, die mit ihren späteren Gästen einen Briefwechsel führen wollen und versprechen, die fremden Jungen, wenn sie im Lande sind, aufzusuchen, um sich mit ihnen zu unterhalten, und ihnen die Schönheiten der Gegend zu zeigen, was alle mit Begeisterung zu tun geloben. Wir wissen nämlich aus Erfahrung, dass der Schülerbriefwechsel auf diese Art bessere und vor allem dauerhaftere Resultate verspricht, als wenn die jungen Korrespondenten sich nie persönlich kennen gelernt haben. Nach dieser Seite hin könnte in Zukunft eine Zusammenarbeit von Unterricht und J. H. systematischer gepflegt werden und zwar für alle drei Sprachen.

Es ist damit zu rechnen, dass dieses Jahr das Verhältnis zwischen den Zahlen der ausländischen Besucher eine Verschiebung dadurch erleiden wird, dass Holland, von wo wir die meisten Besucher hatten, 1800 nämlich, den Touristenstrom nach dem Ausland drosselt, dafür aber mehr Zuspruch aus Frankreich und besonders England sein wird.

Kein geringerer als der Nottinghamer Universitätsprofessor M. C. Edwards, M. A., F. R. G. S., ein guter Kenner unsers Landes, hat wiederholt die Unberzeugung ausgesprochen, dass unser Land gerade Engländern gut gefallen kann, und im März dieses Jahres wird er auf einer englischen J. H. Tagung eigens einen Vortrag über unser J. H. Netz halten. Ein von einem englischen Lyzeum aufgenommener Schulfilm, der in englischen Schulen umgeht, hat schon letztes Jahr gute Resultate gezeitigt. Dazu kommt, dass dieses Jahr zum ersten Mal Radio-Luxemburg auf Englisch und in neun andern Sprachen für uns wirbt und englische Eisenbahngesellschaften auf unsere Herbergen aufmerksam machen.

Endlich hat Herr Falt, der verdienstvolle Leiter der Voyages scolaires belgo-luxembourgeois uns mitgeteilt, dass er froh ist, für seine Gruppen die Luxemburger J. H. zu benutzen.

Sonder Zweifel werden auf diese Art, um mit Decroly zu reden, Interessenkomplexe geschaffen, die dem Unterricht auf der ganzen Linie zugute kommen. In der Erziehungsbeilage der Times vom 18. Januar dieses Jahres bewertet Dr. Brereton diese Imponderabilien, denen er ein wesentliches Verdienst an den besseren Resultaten beim Sprachunterricht in England zuschreibt. Vom Französischen schreibt er: «The teaching of French has been rendered far more real and attractive by the creation of «French rooms» and by international correspondence. Pupils are encouraged to go abroad for short periods during the holidays one or two schools have camps in holidays or term time of which French or German boys are invited; this again affords direct intercourse with foreign pupils.»

Diese «aktiven» Methoden ermöglichen bei uns die J. H. ohne weiteres. Es ist daher zu begrüßen, dass die grossherzogliche Regierung nicht nur durch ein namhaftes Subsid den Ausbau der luxemburgischen J. H. ermöglicht sondern auch durch Rundschreiben die Propaganda für das J. H. Werk an den mittleren Anstalten empfohlen hat.

P. J. MULLER.
Gymnasium Luxemburg.

Fédération internationale des Professeurs de langues vivantes

Congrès de Vienne

Le bureau de la F. I. P. L. V. communique les informations suivantes concernant l'organisation du congrès prévu pour 1936.

«1) Le congrès sera organisé à Vienne du 3 au 8 août 1936.

2) Pour permettre à tous les participants de développer leurs connaissances professionnelles et linguistiques, le bureau s'efforcera de multiplier les occasions de contact personnel entre collègues de tous les pays: un romanisant d'un pays quelconque pourra, par exemple, être en relation constante avec des Français ou des romanisants d'autres pays.

Des «Cours de perfectionnement de la F. I. P. L. V.», d'une durée de 2 à 4 semaines, seront organisés avant et après le congrès pour les professeurs et étudiants d'anglais, d'allemand, de langues romanes et de langues slaves. Dirigés par des collègues expérimentés qui parleront chacun sa langue maternelle, ces cours permettront aux collègues de se perfectionner à la fois dans la langue et dans la pratique de l'enseignement.

On organisera également des excursions en montagne de 4 à 8 jours (avec ascensions) par groupes de collègues enseignant la même langue.

On s'efforcera enfin de procurer des adresses pour séjour de vacances, à des prix peu élevés, dans des milieux qui fourniront des occasions nombreuses de parler allemand.

Des voyages d'étude dans les pays voisins seront également prévus en liaison avec le congrès.

3) Dans le but de permettre aux jeunes collègues de profiter de ces avantages et afin de les attirer à la Fédération, le bureau se

chargera d'indiquer des pensions très bon marché (de 4 à 6 shillings autrichiens par jour).

On obtiendra naturellement aussi une réduction importante des prix de voyage.

Toutes ces facilités ont pour but de mettre le congrès en mesure de réaliser un des buts de la Fédération: le perfectionnement professionnel et linguistique de ses membres par les relations personnelles entre collègues.

4) Le comité organisateur du congrès part de ce principe que le moyen le plus efficace pour améliorer la situation regrettable de l'étude des langues vivantes dans beaucoup de pays est d'augmenter, par un travail intensif, les succès obtenus par notre enseignement. Il s'agit donc de venir à bout des difficultés résultant du nombre restreint d'heures d'enseignement et du nombre élevé des élèves dans les classes. C'est pourquoi on a placé au premier rang des préoccupations du congrès: *la pratique de l'enseignement des langues vivantes dans les trois premières années* en y joignant l'étude de différentes manifestations internationales (échanges par exemple).

Une exposition de livres et de moyens auxiliaires d'enseignement (moyens visuels, phonographe, radio, etc.), des représentations théâtrales et des visites guidées dans les musées seront prévues au programme.

5) Les rapports qui serviront de base aux discussions du congrès, traiteront les sujets suivants:

- a) Les trois premières années d'enseignement des langues vivantes: les classes inférieures.
- b) Les classes supérieures.
- c) Les auxiliaires de l'enseignement.
- d) Moyens par lesquels la Fédération peut favoriser la formation et le perfectionnement des professeurs de langues vivantes.
- e) Les assistants (Austauschprofessoren).
- f) Vœux du congrès: synthèse et compléments.»

Le groupement de travail des professeurs d'anglais, qui est affilié à la F. I. P. L. V., se tient à la disposition des professeurs qui désirent des renseignements plus détaillés.

R. SCHAAF.

Der „English Room“

In einer ihrer ersten Sitzungen hatte die Arbeitsgemeinschaft der Professoren des Englischen den Wunsch ausgedrückt, es möge an unsern Gymnasien, Lyzeen sowie den Industrie- und Handelsschulen ein sogenannter English Room eingerichtet werden. Als Mitglied der Beratungskommission, die sich unter den Professoren des Gymnasiums von Luxemburg gebildet hat, um den Architekten bei der Ausarbeitung von Plänen zu dem projektierten neuen Gymnasium der Hauptstadt mit Vorschlägen dienen zu können, wandte ich mich an bekannte Fachleute des Auslandes, um mich über die moderne Einrichtung von neusprachlichen Klassensälen zu dokumentieren.

Von dem derzeitigen Sekretär des «Weltverbandes der Professoren lebender Sprachen», Herrn Dr. Voill in Wien, erhielt ich folgende Antwort: «Der English Room besteht mehr in der Gestalt einer idealen Forderung. Gerade das ist jedoch ein Grund, ihn mit Nachdruck, wo immer es möglich ist, zur Wirklichkeit werden zu lassen, und wir bitten Sie sehr, die einzigartige Gelegenheit nicht zu versäumen, um ein Muster dieser Einrichtung zu schaffen.

Der English Room erscheint in zwei Gestalten. Beide verdanken der gleichen Erwägung ihr Entstehen. Es ist in aller Welt ein eingelebter Missbrauch, an höhern Schulen der naturgeschichtlichen und physikalischen Sammlung den grössten Teil des Betrages zuzuwenden, der alljährlich zur Anschaffung von Lehrmitteln zur Verfügung steht. Den neueren Sprachen, mit ihrem unverhältnismässig grösseren Stundenaufwand werden weitaus geringere Mittel zur Anschaffung der so notwendigen Anschauungsmittel bereit gestellt, und es gebricht auch an den Räumen zur Unterbringung der doch allmählich wachsenden Sammlungen.

Der English Room besteht also 1. als Sammlung. Ein Muster dafür haben wir in Wien in der Bundesrealschule im 18. Bezirk.

Die Sammlungen umfassen:

a) Landkarten und Stadtpläne; *b)* Lauttafeln; *c)* geographische und geschichtliche Wandbilder; *d)* Plakate; *e)* Glasbilder (Diapositive); *f)* eine Sprechmaschine; *g)* Schallplatten; *h)* eine Fachbücherei für den Lehrer; *i)* eine fremdsprachige Schülerbücherei; *k)* eine Sammlung von Zeitungen und Zeitschriften; *l)* Masse und Gewichte, Münzsorten, Briefmarken, Fahrscheine, Reiseandenken u. a.

Für die Unterbringung dieser und der französischen Sammlung hat sich ein zweifenstriger Raum von 4 mal 6 qm. als ausreichend

erwiesen, der mit zwei Arbeitstischen, den nötigen Wandschränken und Gestellen ausgestattet ist. Besonders wichtig ist die Anlegung eines genauen Inventars und namentlich für das Bildmaterial mehrere nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnete Zettelkataloge.

2. *Der English Room als Lehrzimmer.* (Muster Lycée Henri IV, Paris.) Der Fremdsprachenunterricht wird in einem oder zwei Räumen erteilt. Die Sammlungen sind zweckmässig im Lehrzimmer selbst untergebracht. Bei grösserer Schülerzahl feste Arbeitstische und Bänke, nicht ansteigend. Vorne möglichst hoch, eine starre Projektionsfläche für Tageslichtverwendung. (Wenn der Raum zum Zweck der Vorführung von Lichtbildern verdunkelt werden muss, verliert der Lehrer einigermassen die sichere Führung des Unterrichts; auch können die Schüler keine Aufzeichnungen machen. Einige österreichische Schulen haben seit kurzem die Tageslichtvorführung eingerichtet, die sich besonders an heissen Tagen bewährt, weil sogar bei offenem Fenster projiziert werden kann. Vielleicht wäre Ihr Architekt dafür zu gewinnen.) Hinten elektrischer Anschluss für den Lichtbildwerfer (nötigenfalls Filmzelle); vorn Anschluss für die elektrisch zu betreibende Sprechmaschine.»

Der von Dr. Voill oben als Muster angeführte English Room am Lycée Henri IV ist von dem bekannten Spezialisten des Englischen G. Roger angelegt worden, der so freundlich war, mir folgendes darüber zu schreiben:

«Les établissements français étant presque tous vieux sont généralement assez mal installés pour l'enseignement des langues vivantes. Au cours des dernières années nous avons cependant obtenu presque partout qu'une ou plusieurs salles soient spécialement réservées aux professeurs de L. V. et nous les avons organisées de notre mieux. Je vous parlerai du Lycée Henri IV où j'enseigne l'anglais.

Depuis deux ans les professeurs de L. V. y possèdent trois salles de classes et une salle de travail pour les professeurs. Deux des classes sont réservées à l'anglais et voici comme je les ai fait installer.» (Wegen Raummangel sehe ich mich gezwungen, technische Angaben, die aber für den Architekten von besonderem Wert sind, wegzulassen, und nur folgende Angaben hier anzuführen.)

Le mobilier comprend en outre une bibliothèque, l'appareil fixe de projections, un phonographe Columbia (que je range dans la salle des professeurs où se trouvent également une bibliothèque pour les professeurs et une phototèque) et incessamment un appareil de T. S. F. Ariane, 8 lampes. Nous obtenons l'obscurité, pour les projections, au moyen de rideaux noirs. Les images ou les films sont projetés directement sur le mur spécialement peint, dans le champ de la lentille.

Les murs sont ornés de reproductions photographiques (encadrées de bois clairs), de tableaux célèbres ou de vues de l'Angleterre. A titre d'indications voici celles que j'ai choisies pour ma classe. Lady Hamilton de Romney, Portrait of Duke of Wellington de Sir Thomas Lawrence, The Blue Boy, the morning walk et a view of the coast de Gainsborough, a Scottish scene de Landseer. J'y ajoute parfois des «posters» que j'obtiens soit de la Travel Association, soit des compagnies de chemins de fer anglais: Il y en a de très beaux en couleurs.

Le tableau noir est muni en haut d'une tringle avec crochets mobiles pour les cartes géographiques et les tableaux phonétiques (de Mossé, publiés chez Didier) que nous rangeons dans la salle des professeurs. Celle-ci, à la disposition de tous les professeurs de langues comprend une petite bibliothèque (avec ouvrages de références usuels), une discothèque, un meuble pour le phonographe portatif, un meuble pour les cartes, une table de 6 chaises. Au mur quelques vues d'Angleterre et d'Allemagne.

(Suit le plan grossier de la classe.)

Cette classe est naturellement destinée avant tout à l'enseignement, mais je la mets à la disposition de l'assistant anglais lorsqu'il fait de petites causeries (qui peuvent être accompagnées de projections) aux grands élèves ou lorsque ceux-ci organisent un «débat».

Si mes expériences avec la T. S. F. sont satisfaisantes je permettrai aux grands élèves (j'ai les élèves de Première Supérieure qui préparent l'Ecole Normale Supérieure) d'y venir par petits groupes pour écouter les émissions de nature à les intéresser.

J'ajoute que la bibliothèque qui est dans ma classe est réservée aux élèves de Première Supérieure. Elle comprend outre les ouvrages de référence les plus utiles et les plus récents, tous les grands livres de la littérature anglaise. Les bibliothèques des autres classes sont destinées à des élèves plus jeunes.»

Endlich möchte ich auf einen Artikel von Gaston Varenne verweisen, der in «Les Langues modernes», 192, S. 400 erschienen ist unter dem Titel: L'installation moderne d'une classe de langues vivantes et le bénéfice qu'en retire l'enseignement. Es handelt sich darin um ein deutsches Klassenzimmer im Lycée Concordet, Paris.

Varenne hebt besonders den Wert der Platten in musikalischer Hinsicht hervor, da sie es ermöglichen, neben dem gesprochenen Text eines Gedichtes die Melodie erklingen zu lassen, was für das deutsche Lied, zu dem die grössten Meister vielfach die Melodie geschrieben haben, besonders bedeutsam ist.

Varenne schliesst seinen interessanten Artikel mit folgenden Erwägungen:

«Devant des avantages aussi incontestables, comment hésiter entre les vieilles méthodes purement verbales et ces méthodes actives, vivantes, qui donnent à la parole du maître un si puissant soutien? Leur force d'attraction est telle que les élèves les plus médiocres sentent s'éveiller en eux une attention qui jusque-là sommeillait. Ce n'est pas l'enseignement des langues vivantes seulement, ce sont tous les enseignements qui auraient profit à utiliser désormais ces ressources auxiliaires mises par notre temps à la disposition des maîtres. Les professeurs de langues vivantes du moins auront été les premiers à la comprendre et ce sera leur fierté d'avoir une fois de plus montré leur volonté de secouer les vieilles routines, de renouveler et de rajeunir leurs méthodes.

P. J. MULLER.

Pédagogie internationale

I. Publications du Bureau International d'Éducation (Genève, 44, Rue des Maraîchers).

Rappelons d'abord que les activités du Bureau International d'Éducation sont de deux ordres: il centralise la documentation relative à l'éducation publique et privée, et il s'intéresse aux recherches scientifiques dans son Domaine et prend l'initiative d'enquêtes expérimentales ou statistiques.

A cet effet, il publie d'abord le «*Bulletin du Bureau International d'Éducation*» qui renseigne par fascicules trimestriels sur le mouvement éducatif et la législation scolaire des principaux pays. En outre, il édite une série de volumes dont chacun est consacré à un sujet spécial.

Ont paru dans le courant de l'année dernière:

1. Trois volumes ayant servi d'introduction aux trois questions portées à l'ordre du jour de la IV^e Conférence internationale de l'Instruction publique, qui s'est tenue à Genève du 15 au 19 juillet 1935. Dans ces trois volumes figurent les résultats des enquêtes qui ont servi de base aux débats:

a) *La Formation professionnelle du personnel enseignant primaire.* — La documentation fournie par 62 pays est particulièrement riche, vu les nombreux problèmes qui se rattachent à cette question: genre d'institutions où se forment les instituteurs; études préalables exigées; âge d'entrée; gratuité des études, bourses; mé-

thodes employées pour la préparation professionnelle, pratique, pédagogique, psychologique, sociale, civique et morale; perfectionnement des maîtres en exercice.

b) *La Formation professionnelle du personnel enseignant secondaire.* — La préparation professionnelle des professeurs n'a pas été aussi souvent envisagée que celle des instituteurs. Ce rapport, basé sur les données fournies par 51 pays, apporte une utile contribution à cette question. Il traite des études scientifiques exigées des futurs professeurs, de leur préparation pédagogique, théorique et pratique, du perfectionnement des professeurs en exercice, etc.

c) *Les Conseils de l'Instruction publique.* — Ce rapport, basé sur les données fournies par 50 pays, renseigne sur la composition, l'organisation et les attributions des conseil scolaires supérieurs, régionaux et locaux. La diversité des solutions apportées par les Etats au problème de la participation des parents, des maîtres, des diverses catégories de citoyens à la gestion de l'Ecole publique ne manquera pas d'intéresser les éducateurs.

Chaque volume contient deux parties: a) une étude globale en forme d'aperçu général sur la question qui forme le sujet de l'enquête entreprise par le Bureau international d'Education; b) les études monographiques sur chaque pays.

Les *procès-verbaux* des séances, ainsi que le texte des *résolutions* adoptées par la Conférence ont été publiés dans un volume spécial (n° 45).

Relevons, parmi les sept résolutions concernant la formation professionnelle du personnel enseignant secondaire, un point important qui préoccupe également nos autorités scolaires: «La Conférence recommande que dans les procédures de nomination l'on tienne compte non seulement des connaissances théoriques des candidats, mais surtout de leur valeur morale et de leur capacité professionnelle.»

La documentation sur la IV^e Conférence internationale de l'Instruction publique sera complétée par l'Annuaire 1936 qui contiendra les rapports sur le mouvement éducatif en 1934—1935 présentés à la Conférence par les délégués des Gouvernements. M. Braunshausen fut le délégué du Grand-Duché.

2. *Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement 1935.* — Cet annuaire paraît pour la troisième fois. Le présent volume contient les données statistiques et budgétaires et les rapports sur l'instruction publique de 47 pays. Un aperçu général donne un Tableau d'ensemble du mouvement éducatif en 1933—1934 et fait ressortir combien s'accroît l'interdépendance des faits pédago-

riques. Dans les monographies par pays, des sommaires et des sous-titres aident à la compréhension du Texte et montrent la richesse de l'information contenue dans les rapports des Ministères. L'Annuaire est une source d'information indispensable aux administrations scolaires et aux éducateurs qui désirent se tenir au courant de l'activité pédagogique des divers pays.

II. Bulletin International de l'Enseignement secondaire public. —

L'organe de la Fédération internationale du Personnel de l'Enseignement officiel (F. I. E. S.) est en deux parties, dont l'une officielle contient les communications que le Bureau juge bon de faire en cours d'année aux Fédérations Affiliées, l'autre est mise au service des Congrès annuels de la F. I. E. S. — Le dernier numéro de cette publication trimestrielle date de juin 1935 (n° 45)! Il tient d'abord le texte des propositions françaises concernant la révision des statuts, ensuite les réponses de 12 fédérations affiliées au Questionnaire introductif d'études relatif au sujet du Congrès d'Oxford (du 10 au 17 août 1935): «Principes et conditions réglant l'admission des élèves dans l'Enseignement secondaire.»

III. Internationale Zeitschrift für Erziehung.

Cette revue, créée par le professeur Friedrich Schneider, Cologne, a été réorganisée il y a un an. Elle paraît depuis en six cahiers annuels — le 2^e cahier de l'année 1936 vient de paraître — et elle est éditée par les soins de M. Alfred Baeumler, professeur de Philosophie et d'Education Politique à l'Université de Berlin. Les mémoires pédagogiques qui composent la première partie de la revue proviennent de différents pays et sont de nature très inégale. Ils étudient les questions que pose actuellement l'éducation de la jeunesse, ainsi que les solutions qui ont été proposées dans les domaines les plus variés de l'éducation et de la culture. Un intérêt particulier y est voué à l'éducation physique. Une section détaillée d'information documente constamment le lecteur sur l'ensemble des événements et des nouveautés dans le domaine de l'éducation.

IV.

Mentionnons enfin une nouvelle publication internationale «Educational Abstracts» dont le premier numéro vient de paraître à New-York, 230, Fifth Avenue, et qui offre sous 30 rubriques différentes des renseignements bibliographiques amples et précis.

V. Congrès International d'Education familiale à Bruxelles, 1935.

2 vol. Louvain 1936. — Relevons entre autres contributions de valeur les rapports présentés par nos compatriotes, M. Braunshausen, M. Reuland, Madame Reding et Mlle Theisen. Détachons quelques conclusions intéressantes formulées par la Fédération des Associations de parents d'élèves des Lycées et Collèges français:

- 1) L'enseignement secondaire doit être un enseignement de culture et de choix, non de quantité.
- 2) Il ne doit pas être orienté vers une formation pratique.
- 3) Les programmes doivent être allégés.
- 4) Pour être approfondis avec profit, ils ne doivent être appliqués *que dans des classes peu nombreuess de 25 à 30 élèves au maximum.*

J. P. ST.

Quel collègue pourrait céder:

Eug. Wolff:

LE BLOCUS DE LUXEMBOURG (1681—1684)

LE SIÈGE DE LUXEMBOURG (1684)

PROGRAMMES DE L'ATHÉNÉE 1902|3 et 1904|5

EDOUARD PROBST

répétiteur à l'Athénée

III.

- La vie de l'Association -

Chronique de l'Association.

Le comité constitué par l'assemblée générale de 1934 a été maintenu par celle de 1935. Il était composé comme suit:

Président: M. P. FRIEDEN (gymnase de Luxembourg);

Secrétaire: M. Léon THYES (lycée de Luxembourg);

Trésorier: M. E. SCHLIM (gymnase de Diekirch);

Membres: M^{lle} M. METZLER (lycée d'Esch); MM. J. THOMÉ (gymnase d'Echternach); Robert PETIT (École ind. et comm. d'Esch); P. SOLD (École ind. et comm. de Luxembourg).

L'assemblée générale de 1935 a prononcé l'admission des nouveaux membres suivants: MM. Marcel HEUERTZ, répétiteur au gymnase de Luxembourg; Jos. MULLER, répétiteur à l'école industrielle et commerciale d'Esch, et Jos. GOEDERT, répétiteur au gymnase de Diekirch.

Au Congrès d'Oxford l'Association était représentée par son président, M. FRIEDEN, dont on peut lire ailleurs le rapport détaillé.

Assemblée Générale

Vous êtes prié de bien vouloir assister à l'Assemblée générale qui aura lieu, jeudi le 23 avril à 3 heures dans la salle des Conférences de l'Athénée.

Ordre du jour :

1. Rapport du président.
2. Rapport du secrétaire.
3. Rapport du trésorier. Décharge.
4. Changement de statuts. (Réadmission des membres démissionnaires.)
5. Election du président et du secrétaire.
6. Divers.

Le Comité de l'Association des Professeurs.

Le XXVII^e Congrès international de l'enseignement secondaire

Oxford, 10—17 août 1935.

Les congrès se ressemblent dans l'essentiel et diffèrent dans l'accessoire. De là la tentation de rapporter des souvenirs de voyage et d'excursions plutôt que des échos de discussions académiques. Cependant l'originalité du Congrès d'Oxford ne tenait pas exclusivement au cadre exquis et impressionnant de la plus belle cité universitaire du monde. Il y eut des innovations qui prêtèrent à ces réunions un caractère d'agréable surprise, il y eut aussi des imprévus qui leur donnèrent des allures inquiétantes et dramatiques.

Ce congrès avait été conçu comme congrès mondial des trois plus grandes organisations pédagogiques du globe. La World Federation of Education Associations, La Fédération internationale des instituteurs ainsi que la Fédération internationale de l'enseignement secondaire réunissaient quelque trois mille adhérents qui remplissaient une partie des «colleges» vides pendant les vacances et mettaient du mouvement dans les rues désertes de cette ville d'étudiants. L'organisation de ce congrès monstre fut parfaite. Les grandes réunions communes s'épuisaient, il est vrai, dans une monotone litanie de discours anglais. Au congrès de Rome le délégué du Luxembourg avait énergiquement protesté contre le martyre qu'impose à l'auditoire la pluie d'oraisons plus funèbres que pédagogiques qu'on a l'habitude de déverser sur le public. Il faut dire que pour la séance d'inauguration au moins Oxford a tenu compte de notre protestation et les milliers d'auditeurs accourus pour la séance d'ouverture en furent pour trois discours seulement. Le reste de la soirée se passa en agréables prises de contact et de causeries animées. Ceux qui étaient venus chercher leur provision d'ennui étaient loin de compte. Ils trouvaient à se dédommager dans les autres séances communes.

Les travaux du congrès sont partagés entre les séances du Comité directeur et celles des assemblées plénières.

L'aspect, la composition et les discussions au comité directeur se trouvaient caractérisés par la présence et le rôle des délégations françaises comme le congrès de Rome le fut par leur absence. Leur tactique trop visible était de regagner le terrain perdu à Rome. La tâche leur fut facilitée par l'absence forcée des délégués allemands.

La délégation française avait soumis un projet de réforme des statuts de la Fédération dont les points les plus importants furent acceptés unanimement: Nomination d'un président effectif pour la durée de 4 ans, règlement plus strict des discussions, refonte du bulletin, etc.

Lors du renouvellement du Comité exécutif un défaut capital de l'organisation éclata d'une façon inquiétante: ces élections se font d'après le principe des nationalités qui doivent être représentées à tour de rôle. Logiquement il faudrait combiner ce principe avec cet autre d'un renouvellement et d'une désignation automatique pour éviter que des intrigues et des combinaisons viennent froisser les susceptibilités nationales. (A mon sens le principe des nationalités est désastreux pour la vie de cette fédération: on nomme au comité exécutif des représentants de nation au lieu de nommer des hommes de valeur capables de gérer les affaires et de donner de la vie, du mouvement et le prestige de leur autorité.

A Oxford les élections menacèrent de séparer les délégués en deux blocs, l'un latin et l'autre germanique: Tentative de suicide d'une association qui n'existe que grâce à sa parfaite neutralité politique!

Le bureau de la Fédération dont le nom a été changé en Fédération internationale du personnel de l'enseignement secondaire officiel F. I. P. E. S. O. se trouve constitué comme suit: Président, M. Parker (Angleterre); M. Boulanger (Belgique), secrétaire général; M. Rispoli (Italie), trésorier. Membres: M. Karré (Suède), M. Schwedtke (Allemagne).

Trois séances de travail furent consacrées à la discussion publique de la question mise à l'ordre du jour: Principes et conditions réglant l'admission des élèves dans l'enseignement secondaire. Les débats animés, mais toujours coupés de lectures de rapports qui raisonnablement devraient être mis entre les mains de l'assistance avant les séances de travail, aboutirent à la traditionnelle série de résolutions votées à l'unanimité des voix dont voici la formule:

1) L'enseignement secondaire est un enseignement de culture désintéressée, de développement des aptitudes et de formation morale qui doit être ouvert à tous les enfants capables d'en profiter, sans distinction de race, de rang, de religion et de fortune.

2) Les épreuves d'admission à cet enseignement doivent tendre à évaluer les aptitudes plutôt que les connaissances.

3) Aux épreuves scolaires sera joint un dossier complet de chaque candidat soumis au jury comme élément d'appréciation.

4) L'Enseignement secondaire s'efforcera de collaborer avec les autres enseignements du second degré en vue d'établir tous les échanges possibles.

Trois points qui surgirent des discussions furent réservés pour plus ample considération par les associations affiliés avant la discussion au Congrès de l'année suivante.

Les trois points étaient:

1. La collaboration entre les instituteurs, les professeurs et les parents dans la conduite de l'examen;
2. Conditions et méthodes d'un réajustement méticuleux et continu là où c'est nécessaire;
3. Le moyen d'assurer la souplesse nécessaire en un système basé sur la définition de l'enseignement secondaire tel qu'il est donné dans les résolutions.

Questionnaire.

- I. La coopération entre les instituteurs et les professeurs et les parents dans la conduite de l'examen.
 1. Les instituteurs doivent-ils avoir voix dans le choix des entrants à l'école secondaire
 - a) au moyen de compte-rendus sur le travail des candidats durant leur présence à l'école primaire?
ou
 - b) en tant que membres des commissions d'examen?
ou
 - c) à la fois au moyen de compte-rendus et en tant que membres des commissions d'examens?
 2. Si les instituteurs sont membres des commissions d'examens, doivent-ils être la majorité dans de telles commissions?
 3. Les instituteurs faisant partie des commissions d'examens doivent-ils être présents avec voix consultative, ou bien doivent-ils être des membres de plein exercice avec voix dans les décisions à prendre?
 4. Les parents doivent-ils avoir une part dans la conduite de l'examen?
Si oui,
 - a) comment les choisir pour ce travail?
 - b) quelle forme leur coopération doit-elle prendre?
- II. Conditions et méthodes d'un réajustement méticuleux et continu là où il est nécessaire.
 1. Les professeurs des écoles secondaires doivent-ils être seuls responsables de la découverte des « misfits » (élèves qui ne sont pas à leur place).
 2. Sinon, chaque école secondaire doit-elle être inspectée par un psychologue au moins aussi souvent que, dans certains pays, elle l'est par un médecin?

-
-
3. Si on désigne un psychologue doit-il
 - a) examiner seulement ceux d'entre les élèves que le personnel lui a présentés;
 - ou
 - b) examiner tous les élèves quel que soit le rapport de l'école sur eux;
 - ou
 - c) examiner seulement ceux d'entre les élèves dont les bulletins à son avis rendent un nouvel examen nécessaire?
 4. Y-a-t-il, à votre avis, un assez grand nombre de psychologues convenablement exercés pour entreprendre ce travail?
 5. Sinon, comment en augmenter le nombre?
 - a) pourrait-on donner une instruction spéciale (cours de vacances, etc.) à des professeurs sélectionnés de façon à les préparer à cette tâche?
 - ou
 - b) l'étude de la psychologie doit-elle être rendue obligatoire pour tous les candidats à l'emploi de médecins d'école?
 6. A quelle époque de sa carrière dans une école secondaire, un élève doit-il être examiné en vue d'un changement?
 7. Le changement doit-il avoir lieu à la fin de l'année scolaire ou à tout autre moment également? Quel est le dernier stage de la durée des études dans une école secondaire où ce changement peut avoir lieu?
 8. Sur qui la responsabilité finale du changement doit-elle reposer? Les désirs des parents doivent-ils être pris en considération?

III. Le moyen d'assurer la souplesse nécessaire.

En supposant que le terme «enseignement secondaire» comprenne toutes les formes de l'enseignement post-primaire quel que soit le cours des études qui ont pour but principal la culture intellectuelle générale et le développement moral de l'individu:

1. L'instruction doit-elle être donnée à tous les élèves des écoles secondaires d'un type unique avec plusieurs branches?
2. Si on juge sage de donner cette instruction dans des écoles secondaires doivent-elles toutes garder leurs élèves jusqu'au même âge et fournir des cours durant le même nombre d'années (de 11 ans et plus jusqu'au 18 ans et plus)? Sinon, quelles démarches faire pour s'assurer qu'ils sont tous au même niveau?
3. Quelles démarches faire pour faciliter le changement d'un type d'école secondaire dans un autre type d'école?

Avez-vous d'autres observations à formuler?

Conclusions.

Tout prête à critique, nous ne le savons que trop, et la perfection n'est pas de ce monde. Il est cependant une critique constructive qui tout en relevant les imperfections d'une œuvre prépare le progrès ou empêche le glissement vers la mort. Notre Fédération internationale semble entrer dans une phase d'éclipse. La Revue universitaire de janvier 1936 le constate à son tour, sans indiquer toutefois des raisons plausibles de la décadence.

Certes elles tiennent en partie à la situation internationale des peuples et à la lutte des idées politiques. Mais il est des causes intrinsèques plus décisives et plus mortelles: et d'abord l'absence de personnalités fortes dominées par l'idée qui a présidé à la constitution de la Fédération. Nous sommes arrivés à cette étape de notre histoire où l'idée est remplacée par l'organisation qui l'étouffe. Le comité exécutif qui devrait être le cerveau et le cœur de la Fédération n'est plus qu'un vague organe technique, un comité d'organisation. Les longues séances du comité directeur qui réunit les délégués officiels de toutes les associations affiliées sombrent dans les discussions fastidieuses de détail et laissent une impression de vide.

Le bulletin en est réduit à n'être qu'une collection de textes officiels, de discours sans intérêt pour tous ceux qui ne les ont pas prononcés et de rapports qui certainement ont leur utilité, mais qu'une malheureuse stratégie diplomatique oblige à paraître simultanément en trois langues. Pour qui sont ces traductions? S'il est des professeurs d'enseignement secondaire qui ignorent l'une des trois langues officielles et qui sentent le besoin de connaître les textes pour eux illisibles (ils ne doivent pas être nombreux), nous leur proposons un moyen des plus simples et des plus expéditifs: qu'ils invoquent le secours du collègue philologue. Et tout est dit.

De cette façon on arriverait non seulement à alléger le fardeau des dépenses, mais à désencombrer le Bulletin, quitte à l'orienter vers les grands problèmes et vers une action plus intense et plus conforme au but de la Fédération.

Malheureusement le Comité directeur n'est pas entré dans ces vues, crainte de froisser les susceptibilités nationales et a préféré compliquer les choses en confiant la rédaction du bulletin non plus à un comité de rédaction, mais au secrétaire général, c.-à-d. à celui qui est le plus accablé de besognes purement administratives et paperassières. Ainsi nous avons une garantie certaine que le Bulletin ne pourra jamais s'élever au niveau d'une véritable revue d'idées et que la Fédération ne sera toujours qu'une vaste organisation, au lieu d'être un mouvement vital.

Admission aux écoles secondaires.

Sommaire du rapport présenté par M. P. Frieden
au Congrès d'Oxford.

I.

1. En principe l'accès aux écoles secondaires devrait être ouvert à tout enfant normalement doué. Par écoles secondaires, il faut entendre tout enseignement comprenant une scolarité égale à celle des humanités traditionnelles. Quant à l'enseignement des humanités préparatoires à l'enseignement supérieur, il doit être considéré comme une forme entre beaucoup, exigible pour des carrières déterminées.
2. L'idée de la gratuité de l'enseignement secondaire ne nous semble pas très heureuse: elle entraîne des situations inégales puisqu'elle met sur un pied d'égalité des fortunes et facultés financières inégales. Le système des exemplaires pratiqué en faveur des élèves nécessiteux et méritants et discrètement appliqué, est d'une justice distributive plus parfaite.

II.

Dans l'hypothèse où l'enseignement classique possède le monopole de la préparation aux études universitaires, nous pensons

1. que l'âge d'admission approprié est de 12 ans,
 2. que l'admission ne devrait pas être conditionnée pour la première année, mais que l'admission définitive devrait être prononcée après la première année qui serait à considérer comme une espèce d'année préparatoire.
 3. Si toutefois l'admission dépend d'un examen, cette épreuve devrait être aussi uniforme que possible sans toutefois être identique pour des pays dont les différentes régions possèdent des conditions géographiques, économiques et sociales très différenciées.
 - b) Cette épreuve devrait viser plus à établir le degré et la nature des aptitudes que le savoir.
 - c) Elle devrait se faire par écrit, pour des raisons pratiques. L'examen oral exigerait un appareil compliqué et une dépense de temps formidable.
 - d) se limiter à la langue maternelle dans les pays unilingues, et à l'arithmétique.
- ad *f, g, h*: Il convient de ne pas exagérer l'importance des épreuves d'intelligence quand il s'agit d'une admission à des

études qui peuvent être interrompues à temps et sans qu'il y ait perte pour le candidat. Rien ne vaut l'essai, étendu sur une ou deux années.

4. L'examen doit être organisé par l'Etat quand il s'agit d'écoles publiques; par des commissions choisies ad hoc quand il est question d'écoles dites libres.
5. Dans l'hypothèse d'un examen d'admission le certificat de l'instituteur est à considérer comme un contrôle.
6. Il serait regrettable que l'examen d'admission eût une influence quelconque sur le programme et les méthodes de l'enseignement primaire qui ne serait pas compatible avec l'intérêt pédagogique des écoliers. L'école primaire ne doit en aucun cas être détournée de sa vraie mission et devenir une école préparatoire à l'enseignement secondaire.

III.

Il nous semble préférable de donner à chaque ordre d'enseignement secondaire une base spéciale. L'idée d'un enseignement commun dans les 3 ou 4 classes inférieures ne nous semble pas très heureuse. Si cet enseignement est sensiblement différent des programmes postérieurs, il est une mauvaise préparation et constitue une formation fragmentaire, provisoire, destinée à disparaître dans la suite.

Dans l'hypothèse d'une formation initiale identique, l'accès à la division supérieure doit être subordonné à un examen qui porte avant tout sur les aptitudes.

Un Congrès d'Enseignement.

Un Congrès sera organisé au Havre, du 31 mai au 4 juin 1936, sous la présidence d'honneur de MM. CHARLÉTY, Membre de l'Institut de l'Académie de Paris; CAVALIER, Directeur de l'Enseignement Supérieur; VIAL, Directeur de l'Enseignement Secondaire; ROSSET, Directeur de l'Enseignement Primaire; LUC, Directeur général de l'Enseignement Technique; LE CHATELIER, Membre de l'Institut, Professeur honoraire à la Sorbonne, et sous la présidence effective de M. CHATELET, Recteur de l'Académie de Lille, assisté de MM. LANGEVIN, BAUER, LEMOINE, FOURNEL, HUNZIKER, ABRY, Présidents et Vice-Président de sections.

Il espère ainsi grouper tous ceux qu'intéressent les questions de pédagogie active et qui s'efforcent de donner un meilleur rendement aux méthodes et procédés en usage dans l'enseignement. Il s'adresse à tous les

membres de toutes disciplines, littéraires et scientifiques, des enseignants du second degré: secondaire, primaire supérieur, technique, au aux usagers, à un titre quelconque, de l'enseignement.

Le rendement de tout service est conditionné par son organisation et l'attention des éducateurs a été attiré de divers côtés sur la déficience de l'enseignement à cet égard. Des enquêtes ont été menées et ont porté sur des aspects particuliers des disciplines scientifiques; mais aucune consultation d'ensemble n'a été tentée sur l'organisation de l'enseignement: organisation du travail des élèves en classe, à l'extérieur; organisation du travail du professeur. L'idée première d'une consultation de ce genre revient à M. LE CHATELIER. Elle a été mise en œuvre par M. ZIVY, Professeur de Physique au Lycée Louis-le-Grand, qui a mené naguère une enquête sur l'organisation de sciences physiques dans le «Bulletin de l'Union des Physiciens». Il est apparu que cette initiative devait être reprise et étendue; il importe de rechercher, dans le cadre des institutions existantes, les améliorations souhaitables et celles qu'on peut réaliser.

Une exposition d'ouvrages, de matériel scolaire et de matériel de laboratoire sera en outre organisée, à laquelle tous les éditeurs et constructeurs seront conviés; une annexe concernera les travaux d'élèves et les techniques d'enseignement.

Une cotisation de 25 francs sera demandée aux Congressistes pour couvrir une partie des frais d'organisation et de publication. Cette cotisation donnera droit aux publications du Congrès.

Les inscriptions au Congrès et les cotisations sont reçues dès maintenant par le Trésorier du Congrès (Trésorier du Congrès de l'Organisation de l'Enseignement, 99, rue de Tourneville, Le Havre, chèques postaux: Rouen 230.92).

Des facilités de transport seront accordées aux Congressistes qui voudront bien remplir l'imprimé qui leur sera envoyé, sitôt acquise leur adhésion.

Le logement des Congressistes pourra de même être prévu sur leur demande dans les hôtels de la ville. Les renseignements à ce sujet leur seront communiqués.

Jos. Wirth †

La mort cette année-ci a été choisie parmi nos membres une seule victime, mais des plus sympathiques. Depuis des années Jos. Wirth avait quitté la salle de dessin et avait pris le chemin de la souffrance. Elèves et collègues l'avaient vu partir avec un réel regret mais non sans espoir. Quelques-uns l'avaient suivi le long de son calvaire, admirant son courage et sa sérénité, la noblesse de son attitude et la bonne humeur de ce héros. Jour par jour la souffrance à son chevet sculptait son visage et lui donnait l'inoubliable relief du martyr. Il souffrait comme il avait travaillé aux beaux jours du passé si proche: dans le calme et la sérénité d'une âme sans fièvre et sans ambition vulgaire. Et quand du fond de l'abîme il sentait monter le souffle glacial de la mort, son sourire s'assombrit, mais ne se perdit pas.

Était-ce le reflet d'une âme supérieure ou le rayonnement d'amour et de dévouement que répandaient autour de lui sa femme et son enfant, Jos. Wirth n'a jamais porté l'horrible stigmata du désespoir!

Maintenant qu'il est entré dans la paix du tombeau et que son souvenir s'estompe dans nos mémoires et devient comme une de ces gravures auxquelles nous revenons pour commémorer le passé, il nous arrive souvent entre camarades d'évoquer les années de Diekirch où jeune stagiaire de l'enseignement il était dans notre cercle d'amis le plus gai et le plus affectueux des camarades. Ses propos étaient ceux d'un homme extrêmement attentif aux manifestations de l'art et de l'esprit. Une modestie légèrement teintée d'ironie le retenait un peu à l'arrière plan, et seul le temps et le long commerce des années pouvaient mettre en valeur et les talents et l'exquise culture d'esprit de Jos. Wirth. Un charme permanent et suggestif émanait de lui, une bonhomie et une gaieté toujours jaillissante et toujours rajeunies par un fonds de bonté et de candeur inépuisable.

Sa vie terrestre hélas a été courte. Toute vie humaine est courte. La sienne a été remplie d'aspirations nobles et désintéressées. Jos. Wirth a été de ceux qui sur tous les chemins gardent les yeux levés vers ce qui nous dépasse, qui sachant le néant des choses humaines les aiment avec le détachement du sage; qui dans le triomphe et la disgrâce conservent le sourire de la modestie ou celui de la résignation, qui devant la ruine et la mort secouent l'obsession du désespoir et se redressent toujours pour vivre et reconstruire. Il a été un homme.

Et tel il survivra dans le cœur de ceux qui l'ont connu.

P. FRIEDEN.