

JOURNAL
DES
PROFESSEURS

C

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

N° 40 — Mai 1953

Imprimerie P. Linden, Luxembourg

JOURNAL
DES
PROFESSEURS



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

N° 40 — Mai 1953

NOTRE PROFESSION

INTRODUCTION

Dans son dernier numéro, le JOURNAL DES PROFESSEURS a essayé de montrer comment les lycées se mettent au service de l'idée internationale. Les efforts des hommes d'Etat pour resserrer les liens qui unissent les nations et pour bâtir, étape par étape, le monde nouveau sont accompagnés d'une intensification des rapports culturels et professionnels sur le plan international. Cette amplification a abouti en 1951, au Congrès d'Hyères, à la création de la « CONFÉDÉRATION MONDIALE DES ORGANISATIONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE » (CMOPE). On dira dans la rubrique réservée à nos relations internationales quels ont été les débuts de la nouvelle organisation et quelles en sont les perspectives d'avenir.

Le prochain congrès de la CMOPE aura à délibérer sur le projet d'une CHARTE DU PERSONNEL ENSEIGNANT et sur les ajoutes que nos collègues de l'Enseignement secondaire français proposent d'y insérer. La première partie de ce cahier est consacrée à quelques idées qui figurent dans les textes qui seront soumis à la ratification du congrès et dont voici la teneur:

1) La Charte des éducateurs doit garantir un niveau culturel suffisant à l'enseignement secondaire. Les éducateurs du secondaire ont le devoir de se perfectionner dans leur profession et le droit de bénéficier d'une culture complémentaire professionnelle et des moyens matériels correspondants, et en particulier des facilités spéciales de voyages ou d'échanges en vue de parfaire leur instruction ou d'acquérir une connaissance directe de la vie nationale ou internationale.

La charte doit réclamer pour l'universitaire le maximum de loisirs pour lui permettre de poursuivre sa formation pédagogique et professionnelle et de parfaire sa culture.

2) Les éducateurs ont le droit d'exercer dans les locaux convenables, munis des appareils et du matériel nécessaire, avec un nombre d'élèves restreint pour permettre la bonne marche du service scolaire.

3) Le choix des méthodes et des procédés appartient au professeur. (Discussion sur le choix des programmes et des manuels.)

4) La charte doit proclamer que la dignité de l'universitaire exige que sa rémunération soit en rapport avec l'importance de sa fonction.

*

L'ère des réformes, malgré certaines déclarations solennelles, n'a jamais été close. Plus que jamais l'enseignement secondaire évolue en suivant de près les transformations lentes, mais continuelles que nous observons autour de nous. Il n'est donc pas étonnant que la rubrique des propositions de réformes soit devenue une partie intégrante de notre JOURNAL. Un grand nombre de suggestions méritent une publicité plus grande que celle des rapports de fin d'année et des avis émanant des commissions d'examen ou des Conférences des Professeurs.

*

Se proposant de faire de l'initiative de l'année passée une tradition, le JOURNAL DES PROFESSEURS évoquera devant ses lecteurs ceux de ses membres qu'un destin cruel et aveugle a enlevés depuis la parution du dernier cahier.

Emile WENGLER.

Das Studium der Luxemburger Professoren.

Daß die Ausbildung der Luxemburger Professoren manche Vorzüge hat, kann wohl kaum bestritten werden. Wenn eine Bestätigung notwendig gewesen wäre, so hätte der unfreiwillige Unterricht zahlreicher Kollegen an deutschen Mittelschulen dieselbe erbracht, denn dort blieb die Anerkennung nicht aus. Dieselbe kann wohl kaum auf Schmeichelei zurückgeführt werden, da die Voraussetzung dafür denkbar ungünstig war. Viele deutsche Kollegen holten sich sowohl auf wissenschaftlichem als auch auf pädagogischem Gebiet Rat bei ihren unfreiwilligen Gästen. Die Vielfalt der in den höheren Examina geprüften Fächer und die zweijährige pädagogische Ausbildung schien sich zu bewähren. Sogar wenn wir die Kriegsumstände und die politischen Verhältnisse in Betracht ziehen und dem dadurch notwendigerweise bedingten Rückgang des Bildungsniveaus Rechnung tragen, so kann ein Plus für unsere Professoren gebucht werden.

Die zwei- oder dreisprachige Vorbildung gibt jedem Luxemburger Trümpfe in die Hand, die den meisten Einwohnern grosser Nationen versagt sind. Dies gilt in erhöhtem Maße vom Luxemburger Philologen, der mit Leichtigkeit Brücken schlagen kann von einer Literatur zur andern, der dies nicht nur der Form nach rein äußerlich gesehen gleichsam als Fußnote oder flüchtigen Hinweis zum eventuellen weiteren Ausbau einstreut, sondern der dem Geiste und Wesen nach Parallelismen aufdecken und begründen kann, weil er durch die Kenntnis mehrerer Sprachen sich ganz in die Kulturschöpfungen verschiedener Länder hineindenkt und -fühlt. Es wäre verkehrt, diese Möglichkeit nicht auszunutzen, daher soll auch weiterhin in den höheren Examina Rücksicht darauf genommen werden.

Da ich Holland zum Vergleich heranziehen kann, weiß ich auch, daß die zweijährige pädagogische Ausbildung viele Früchte zeitigt. In Holland werden nämlich den « leraren » sofort nach dem Schlußexamen an der Universität, dem « doctoraal », die Klassen der Mittelschulen anvertraut, und mein Besuch an verschiedenen Anstalten hat mir bestätigt, daß eine solide wissenschaftliche Vorbildung nicht ohne weiteres praktisch schulische Kenntnisse und Erfahrungen vermittelt. (Allerdings konnte ich bei dieser Gelegenheit im eben erwähnten Zusammenhang feststellen, daß die « école libre » trotz mancher Vorteile mehr Nachteile bietet als die fast rein staatliche

Organisation des Unterrichtswesens, so wie dies der Fall in unserem Land ist.)

Trotz diesen offensichtlichen Vorteilen entdeckt man ohne jede Mühe manche Nachteile in der Ausbildung unserer Professoren. Die Zwei- oder Dreisprachigkeit verlangt von uns, daß wir unsere Studien weiter ausdehnen müssen, wenn wir die wissenschaftliche Sicherheit unserer englischen, deutschen oder französischen Kollegen in ihrer respektiven Muttersprache erlangen können. Wenn ich den Bildungsgang eines holländischen oder dänischen Kollegen vergleiche, der eine Sprache als Unterrichtsfach gewählt hat, mit dem unsrigen, dann muß ich feststellen, daß jener viel tiefer in Geschichte, Form und Literatur dieser Sprache eindringen kann, als es uns gegönnt wird. Das Universitätsstudium dauert 6—7 Jahre in Holland und 5 bis 6 in Dänemark und ist weit mehr spezialisiert als bei uns.

Damit wir Schritt halten können mit der Entwicklung der Wissenschaften, bin ich fest davon überzeugt, daß die **Universitätsausbildung unserer Professoren mindestens um ein Jahr verlängert werden muß**. Ich glaube, es erübrigt sich, auf die gewaltige Evolution der sogenannten exakten Wissenschaften hinzuweisen. Unsere Professoren der entsprechenden Fächer würden es nicht als Luxus ansehen, wenn sie sich noch ein weiteres Jahr an den Universitäten mit ihren Fächern vertraut machen könnten und lernen würden, selbständig wissenschaftlich weiterzuarbeiten. Die Linguistik, welche ich in den Vorlesungen von Prof. Reichling in Amsterdam kennen lernte, gehört unbedingt zum geistigen Gepäck eines jeden Philologen. Die Tatsache, daß unsere Examina hier im Lande abgehalten werden und nicht mit den Universitätsprogrammen übereinstimmen, fällt auch in die Waagschale und begründet noch stärker meine Forderung, das Studium zu verlängern. Die Atempause zwischen den einzelnen Examina soll erweitert werden, um den Studenten intensiveren Besuch der Vorlesungen und engeren Kontakt mit den wissenschaftlichen Arbeitsmethoden der Universitäten zu ermöglichen. Der Student hat nämlich meist schnell entschieden, wenn er wählen darf zwischen dem Besuch von Vorlesungen, die seinen geistigen Horizont wohl erweitern, jedoch keine konkreten Früchte im Examen tragen, und der Heimarbeit, die das notwendige Wissen vermittelt, um die entscheidende Prüfung eventuell glänzend zu bestehen.

Wohl bin ich überzeugt, daß die vielen Fächer als notwendige **Basis** der Ausbildung unserer Professoren dienen können. Es ist meiner Ansicht nach jedoch ganz und gar verkehrt, daß im letzten Examen der angehende D^r phil. oder D^r math. in mehreren grundverschiedenen Fächern geprüft wird. Er ver-

zettelt sich dadurch notwendigerweise, und bei dem heutigen Stand der Forschung kann er weder tief genug eindringen in die einzelnen Fächer, noch lernt er überhaupt wissenschaftlich arbeiten, d. h. selbständig in einem Fach weiterarbeiten. Man müßte ein außergewöhnliches Genie sein, wenn man sich z. B. in drei Sprachen wissenschaftlich gleichwertig betätigen könnte. **Nur in einem Fach dürfte daher im Doktorat geprüft werden.** Die drei Bildungsjahre nach der zweiten Kandidatur würden kaum genügen, daß der angehende Professor nach der vielseitigen wissenschaftlichen Basis der vier ersten Semester sich etwas eingehender in das Wesen und in die Verästelungen seines Spezialfaches einarbeiten könnte. Dieses weitere Studienjahr könnte später zurückgewonnen werden durch Verkürzung des Repetitorates um ein Jahr.

Auch die Ausbildung der Stagiarpfessoren verlangt eingehend überprüft zu werden. Die Überbelastung dieser jungen Menschen, welche sich oft gesundheitliche Schäden für das Leben zuziehen, ist augenfällig. Sowohl ihre schultechnische als auch ihre wissenschaftliche Anspannung müßte vermindert werden.

Am Schluß möchte ich noch kurz einige Punkte streifen: Damit der Kontakt mit andern Schulsystemen enger geknüpft würde, müßten Studienreisen von Professoren durch unsere Autoritäten noch mehr begünstigt werden. Ich denke hier nicht so sehr an Kongresse, deren Wert ich bestimmt nicht überschätze, sondern an den Besuch von Mittelschulen des Auslandes.

In Holland gibt es zwei freie Mittelschulen, deren Professoren nach sieben Jahren Unterricht wieder ein Jahr zur Universität gehen dürfen. So bleibt die Wechselwirkung zwischen vermittelter und fortschreitender Wissenschaft stets bestehen. Die Gefahr, daß man sich in toten Geleisen festfährt, ist vermindert. Unsere Jugend ist, glaube ich, wert, daß auch unsere Professoren ihr mehr bieten dürfen, wenn sie durch stetigen Kontakt mit den Universitäten sich geistig erneuern können.

Ich will nicht eine geistige Revolution heraufbeschwören. Reformen, besonders in Bezug auf Verlängerung des Studiums und vertiefte Spezialisierung, drängen sich jedoch auf.

Léopold HOFFMANN.

La dignité de l'universitaire.

Depuis 1874 tout professeur luxembourgeois doit être docteur soit en sciences, soit en philosophie et lettres. Dans l'enclos étroit de sa patrie le doctorat lui confère une auréole académique qu'illumine avantageusement son rôle fatal de ferment prépondérant — dans certains domaines même unique — de notre vie culturelle. Ajoutez à cela que tous les Luxembourgeois qui possèdent ou qui voudraient décrocher un grade académique ont appris les rudiments de leur science auprès des professeurs de notre enseignement secondaire et supérieur, pour autant que celui-ci existe.

Ce n'est guère toutefois le doctorat d'Etat qui constitue objectivement le fondement inébranlable de notre dignité académique. Tout a été dit à ce sujet, dans une étude convaincante du « problème de nos examens de grades », publiée récemment par M. Marcel HEUERTZ dans les « Cahiers Luxembourgeois » (1952/4). S'il est permis de prétendre que le droit de conférer des grades académiques a fini par être un privilège de tout Etat souverain, il faut reconnaître toutefois la concomitance nécessaire d'un enseignement académique complet dans tout Etat qui s'arroge un tel privilège. Continuer à le réclamer pour des raisons patriotiques, ce serait s'obstiner à ravalier la dignité de l'universitaire luxembourgeois, dont le seul critère généralement reconnu dans le monde — à savoir sa préparation académique — reste sans sanction valable.

Tout cela ne porte pas ombrage à la dignité, toute différente, de la fonction d'éducateur. Elle s'inaugure dans l'austérité du stage pédagogique qui est une époque d'activité incroyablement intense: l'aspirant au professorat est écartelé entre ses premiers cours rémunérés, le service de surveillance prévu par le règlement, la fréquentation des leçons de ses anciens, ses leçons de stage mêlées d'espérance et de déboires, la correction de devoirs d'élèves, les séances hebdomadaires des séminaires pédagogiques et la rédaction de rapports afférents. C'est bien en dépit de ce programme touffu qu'il réussit à consacrer un travail intellectuel soutenu — nécessairement prolongé jusque dans ses vacances et dans d'interminables veillées — aux deux thèses qu'il devra présenter aux épreuves de l'examen — pratique. L'une d'elles traite un sujet choisi dans le domaine miroitant de la pédagogie qui — on le sait — « n'est exclusivement ni science ni technique, ni philosophie, ni art, mais tout cela

ensemble » (Hubert). L'autre exige de lui un dernier effort scientifique officiel, avant que ses trois leçons d'examen, mises en scène avec tout l'art minutieux que requiert une première d'avant-garde, l'abandonnent définitivement aux grands desseins et aux menues besognes de la carrière pédagogique.

Jeune présomptueux, il est rentré de la faculté, arborant une foi naïve dans la Science toute-puissante. Si deux années de stage — résumé fortement condensé de ce que sera sa vie — n'ont pas suffi pour lui faire comprendre quelle place modeste Elle occupera dans son métier, il aura vite fait de déchanter après quelques saisons de semences érudités — et vaines. Il finit malgré lui par croire son manuel de méthodologie dont le premier principe veut que l'enseignement soit « exact et solide » — et le quatrième qu'il soit « simple et élémentaire ». Il prend conscience de la dignité particulière de sa fonction qui a besoin de certitudes claires, de dogmes immuables et de normes absolues, et il relèguera, boudeur, la Science compliquée, pédantesque, tâtonnante, torturée de doutes perpétuels, dans les recoins d'une activité extrascolaire facultative qui peut paraître le prolongement naturel de sa profession.

En 1939 un coup d'œil rétrospectif sur un siècle de vie intellectuelle a ouvert le vaste dossier des activités scientifiques des universitaires luxembourgeois rivés au rocher prométhéen de leur métier d'éducateur. On peut se demander quels seraient les résultats obtenus, si leurs recherches scientifiques avaient été coordonnées et organisées, comme le sont leurs efforts pédagogiques. L'Etat a su mettre en évidence la dignité de leur fonction — ne fût-ce qu'en entourant la préparation au professorat d'un maximum de garanties. Il n'a pas encore réussi à créer à leur activité extra-scolaire — qu'il aime tant étaler aux yeux de l'étranger — le foyer central accueillant, doté de bibliothèques, d'archives et de laboratoires, centre de recherches que réclame la dignité de l'universitaire et où physiciens, historiens, biologistes, linguistes pourraient travailler en commun pour une science luxembourgeoise, si modeste fût-elle. Quand sortiront-ils de leurs caves moisiées? Quand cesseront-ils de courir après leurs outils perpétuellement déménagés, disséminés à travers les bâtisses le plus austères de la capitale?

Cette situation n'a changé en rien depuis 1939.

Aussi nous bornerons-nous à renouveler les paroles de M. Pierre FRIEDEN qui fut alors président de l'Association des Professeurs: « Nous tenons à souligner et à amplifier une suggestion faite par M. le directeur MANTERNACH à la fin de son étude « Physique et physiciens » tendant à créer un labo-

ratoire central, disons un institut de recherches scientifiques qui, concentrant toutes les ressources à la fois d'argent, de matériel et d'intelligence, permettrait à nos savants de mieux encore faire rayonner leur activité au profit du pays et de l'étranger ».

Robert BRUCH.

Pour plus de liberté.

L'étonnement des collègues étrangers m'a plus d'une fois confirmé ce que la rigidité de nos programmes a d'insolite. Les Anglo-Saxons n'en reviennent pas; Français et Belges ont également plus de liberté dans le choix des manuels, des auteurs ou des questions à traiter; cependant, eux aussi gémissent sous la rigueur de programmes surchargés qui ne permettent que trop rarement au professeur de donner sa pleine mesure personnelle. Hanté par la perspective des examens, talonné par les programmes, toujours à court de temps, comment peut-on approfondir n'importe quoi? Mais c'est de cet approfondissement que dépend la valeur formative des études. Or, approfondissement ne signifie pas surcharge; une culture générale n'est pas encyclopédique. Tant que la quantité l'emporte sur la qualité et la surface sur la profondeur, tant qu'on croit qu'il faut avoir fait, dans toutes les branches, des tours d'horizon complets, on peut douter, pour l'élève, du profit qu'il tire de cet enseignement, pour le professeur, de la possibilité d'être pleinement lui-même.

Voilà des principes généraux (des banalités en somme), sur lesquels il devrait être facile de s'entendre; mais les difficultés commencent au premier sacrifice à consentir. En attendant, la matière s'accumule toujours davantage, du fait que les sciences progressent, que l'histoire avance et qu'on ne veut rien sacrifier.

Pour le professeur de lettres, la situation est heureusement moins tendue. Il n'a pas à s'acquitter d'un programme déterminé et pourvu que ses élèves écrasés (surtout en I^{re}) par tant de branches consentent à travailler quelque peu sous sa direction, il peut essayer d'approfondir, d'être lui-même, avec les nuances de sa personnalité, et d'adapter son enseignement au niveau et aux intérêts de sa classe.

Aurons-nous un jour le libre choix des manuels? Je connais les obstacles; le danger de l'amateurisme fantaisiste, l'incohérence de l'enseignement, surtout au passage d'une classe, ou d'un établissement, à l'autre; les objections des libraires, les frais supplémentaires causés aux familles, si les manuels restent invendables. Ces difficultés sont réelles, et je n'en vois pas bien la solution; je reste cependant convaincu qu'il faut chercher dans le sens d'une liberté accrue, saluer toute mesure qui l'augmente, se méfier de celles qui la compriment davantage. Si l'on pouvait obtenir pour le moins un choix restreint

de manuels agréés, comme c'est le cas ailleurs, ce serait un progrès appréciable. Je conçois en effet que tel professeur s'accommode fort bien d'un certain manuel qui correspond à la tournure de son esprit et aux méthodes qu'il préconise, alors que tel autre, aussi bon professeur peut-être, mais différent par le caractère, le tempérament, la structure de l'esprit et les idées sur les méthodes, ne saurait s'en servir qu'avec une notable perte de rendement intellectuel. (Cela suppose évidemment qu'il soit possible au professeur de suivre sa classe pendant plusieurs années.) Heureusement tous les professeurs ne sont pas taillés sur le même patron. Tel aimera mieux, par ex., pour les classes moyennes un manuel de français qui contienne de petits textes faciles, accompagnés de nombreux exercices souples et variés; un autre préfère des textes plus longs, plus fournis, d'une plus haute tenue littéraire, et moins d'exercices, la parfaite compréhension du texte, et la libre conversation à son propos lui paraissant l'essentiel. J'imagine enfin celui qui essaierait volontiers une nouvelle méthode après en avoir pratiqué une autre.

Pour les classes supérieures, il paraît que la liberté sera désormais plus grande pour le choix des auteurs. Cela rendra superflue une partie de mes doléances, et je m'en félicite. Avouez qu'il n'est pas amusant d'expliquer chaque année l'Avare, ou le Cid, ou le Misanthrope et Britannicus; la satiété confine au dégoût, la sensibilité s'estompe, quelle que soit la valeur de ces œuvres. Le professeur est-il le clown auquel, à chaque représentation, on fait faire les mêmes gambades? N'aura-t-il pas la satisfaction d'adapter son enseignement aux goûts et aux besoins de sa classe? Des étrangers m'ont appelé l'homme au Misanthrope, comme l'autre est l'homme aux rubans verts; j'aurai désormais la satisfaction de protester.

Y a-t-il d'ailleurs des textes qu'il faille absolument connaître? Oui, disait-on autrefois. Aujourd'hui on hésite. Certains répondent résolument non. Je connais un collègue français, qui va très loin dans ce sens, plus loin que je n'oserais aller. Si vous n'aimez pas un texte, dit-il, vous n'en pourrez parler avec conviction; ne l'expliquez donc pas. De même, si vous n'aimez pas un auteur, ou une période — le romantisme p. ex. —, ou un genre, laissez-le. C'est dangereux; une telle liberté mène à l'arbitraire, et l'on peut se demander si celui qui n'a pas l'esprit assez souple pour exposer et apprécier ce qu'il n'aime pas d'amour est fait pour être professeur de lettres. Mais chacun doit pouvoir mettre l'accent sur les œuvres, les auteurs, les périodes ou les genres qui lui tiennent à cœur; c'est alors qu'il fera la meilleure besogne.

Un mot enfin sur les méthodes. Aucune n'étant sans doute universelle, il me semble que là encore, il faudrait laisser un maximum de liberté au professeur. C'est une des raisons qui me font redouter des instructions trop précises. Nos professeurs passent par un stage de deux ans qui, heureusement, perd de sa rigidité ancienne et admet des méthodes plus souples et plus diverses. Si je pense que, d'après ce que me disait un collègue chez qui je faisais mon stage, on prescrivait autrefois de consacrer tant de minutes à l'introduction, tant de minutes à l'exposé que les élèves se bornaient à écouter, tant de minutes enfin à la répétition où les élèves intervenaient, mais uniquement pour permettre au jury de constater ce qu'ils avaient retenu et d'évaluer le « rendement » de la leçon, je mesure avec gratitude et soulagement le chemin parcouru. Les professeurs ont, pour s'orienter, une riche littérature pédagogique, y compris les instructions très larges (et cependant toujours discutées) de nos grands voisins. Mon idée reste qu'il faut accorder autant de liberté, autant de confiance, et par là autant de responsabilité que possible au professeur. Si l'on tient donc à faire des instructions, qu'on les fasse très larges, très compréhensives, mais alors je n'en vois plus très bien la nécessité. Ne suffit-il pas de mettre le jeune professeur en garde contre les fautes évidentes qu'il est tenté de faire, quitte à lui accorder dans la suite toute la confiance que peut exiger un adulte qui se sent responsable de son travail?

E. LUDOVICY.



PROPOSITIONS ET SUGGESTIONS

Le problème de l'éducation dans nos écoles secondaires.

Nous vivons dans un monde devenu plus dynamique que jamais. Notre époque est caractérisée par l'accélération toujours croissante des événements.

La rapidité des moyens de communication a considérablement rapproché les continents. Notre globe s'est « rétréci ».

Le temps de travail a été réduit, au moins pour les adultes. A cette réduction correspond un accroissement des loisirs de l'ouvrier.

Parallèlement à ces phénomènes, il s'est produit une socialisation progressive des moyens de production, ainsi qu'une répartition plus équilibrée des biens et des produits naturels de la terre. Il en résulte des avantages économiques et des possibilités additionnelles d'instruction pour la masse. La jouissance des bien terrestres et l'usufruit des acquisitions de la technique sont plus que jamais mis à la portée d'une foule de plus en plus nombreuse.

D'autre part, les moyens de formation et d'information des masses, tels que le cinéma, la presse, la radio, ont pris un essor prodigieux pour devenir des puissances énormes.

Nous devons nous poser la question, si cette accélération dans le domaine de la technique et dans le développement matériel et social ont eu leur équivalent dans le monde de l'éducation.

Il est vrai que, depuis le début de notre siècle, l'aspect scolaire du monde a, lui aussi, considérablement changé.

L'obligation scolaire s'est étendue en surface et en profondeur dans le monde entier. Dans certains pays, elle s'étend au-delà de neuf années scolaires.

Des écoles techniques ont été créées et se sont développées d'une façon continue en même temps que des crèches, des jardins d'enfants, des cours du soir, des cours par correspondance et par radio.

Des institutions parascolaires à tendances éducatives aussi bien que récréatives se sont formées. Les clubs et organisations de jeunesse abondent partout et on a commencé à s'occuper de

l'éducation des adultes ou du perfectionnement de leur formation.

Mais il est vrai aussi que ce développement du système scolaire a été accompagné d'un alourdissement progressif et d'une complexité croissante des programmes d'études. Ce sont surtout les matières scientifiques qui y ont été ajoutées. On a concédé aux laboratoires scientifiques une large place dans les bâtiments de nos écoles secondaires. Ces laboratoires, ainsi que les collections scientifiques se voient attribuer la plus large part des maigres crédits budgétaires alloués à l'acquisition de matériel didactique.

On a ainsi largement renforcé les programmes d'études, mais on n'a pas fait d'effort sérieux pour réduire les matières classiques, et les pédagogues qui s'attelaient à la besogne d'adapter les programmes aux besoins de la vie et du progrès, ont fini par créer le **surmenage des élèves**.

Ceci est une des raisons pour lesquelles, chez nous, ainsi qu'en Europe occidentale en général, on est aussi loin que jamais de la solution du **problème de l'équilibre entre l'éducation et l'instruction**.

C'est depuis une vingtaine d'années que le problème de l'éducation se pose chez nous. On en parle beaucoup dans les milieux pédagogiques. On reconnaît que les formations linguistiques, scientifiques et techniques qui, certes, sont plus nécessaires que jamais, ne suffisent cependant plus dans le dynamisme et l'accélération du monde actuel, mais qu'il faut s'occuper dans les écoles de l'éducation morale et de l'initiation sociale et internationale des jeunes. Cependant, on n'a pas le courage de simplifier les programmes. On ne fait pas de concessions dans la question de la réduction des matières. On impose à nos jeunes une présence de 30 heures par semaine en classe et on exige d'eux une vingtaine d'heures de préparations à domicile, tandis que les salariés adultes ne travaillent pas plus de 48 heures par semaine.

En pratiquant ce surmenage, on claque la porte de l'école au nez de l'éducation. On défend l'accès de l'école à l'éducation. De ce fait, l'école abandonne l'éducation à la famille, aux communautés religieuses et aux organismes extra-scolaires déjà mentionnés (radio, presse, cinéma, organisations de jeunesse).

Ce n'est que par la voie de l'activité périscolaire que les principes et les méthodes de l'éducation moderne font une apparition timide dans nos écoles. Ces méthodes se reconnaissent toutes à l'importance qu'elles accordent aux intérêts spontanés des élèves, à leur goût de l'action et à leur amour de la liberté.

Elles sont essentiellement actives et ont le souci de concilier la personnalité et les aptitudes individuelles en vue d'atteindre un objectif commun.

Les travaux des sections sportives, les manifestations des jeunesses musicales et les efforts des sections dramatiques et musicales présentent ces caractéristiques et toutes ces sections contribuent à l'éducation proprement dite. Quelques-unes de ces sections ainsi que l'institution des voyages scolaires réalisent des contact et des rapprochements internationaux à une échelle réduite.

Cependant aujourd'hui, après deux guerres atroces, on se tourne plus que jamais auparavant vers l'école pour lui demander sa contribution à l'établissement de la paix dans le monde. Devant l'exigence de poser les fondements d'une conscience internationale en assurant le dépassement des égocentrismes nationaux, les rapprochements timides ne suffisent plus.

Or, la compréhension, l'entr'aide, la paix et la bonne volonté entre les peuples, voilà précisément les objectifs visés par la Croix-Rouge de la Jeunesse. Les autres objectifs de cet organisme universel relèvent de l'éducation sociale, de la pratique de la tolérance et de l'initiation aux règles de l'hygiène.

Le programme de la Croix-Rouge de la Jeunesse a le mérite d'être acceptable par tout le monde et il présente en plus l'avantage de suggérer des activités dans le cadre d'un noble idéal, des activités généreuses, mais simples, concrètes, pratiques et mettant aisément en branle l'affectivité des jeunes tout en suscitant leurs initiatives personnelles. — Pour les professeurs qui ont le souci d'être des éducateurs et surtout pour ceux qui ont à cœur le rapprochement international, l'idéal et le programme de la Croix-Rouge de la Jeunesse constituent un auxiliaire infiniment précieux.

Jean MULLER.

Das Luxemburgische

— zum zweiten Mal.

1.

Die große Schulreform an Haupt und Gliedern wird kaum mehr gefordert. Wir sind wohl bescheidener und klüger geworden. Indes bedarf es von Zeit zu Zeit, damit der Schulkörper gesund bleibe, eines kleinen operativen Eingriffs an dieser Stelle und anderswo eines Schönheitspflasterchens oder einer Diätvorschrift.

Wie gedeiht das Luxemburgische in den Mittelschulen? Die Frage wird zum zweiten Mal aufgeworfen¹⁾. Das erste Mal ist keine Antwort gekommen. War es aus Mißachtung, Verdruß oder Ratlosigkeit? Aber immerfort werde ich von neuem anklopfen, unverzagt und hartnäckig. Denn das Luxemburgische ist ein armes, sieches Kind, das kümmerlich dahinstirbt. Will denn niemand ihm helfen? Wir haben doch so viele vorbildliche Erzieher, so viele vorbildliche Luxemburger hierzu-lande. Wo verstecken sie sich?

Als dieser jüngste Sprößling in den beschwingten Frühlingstagen der wiedergewonnenen Freiheit zur Welt kam, wurde er freudig begrüßt und reihte sich stolz ein in die strengen Reihen der älteren Brüder und Schwestern, die gutwillig lächelten. Von den wohlgefälligen Blicken der Zieheltern treu umsorgt, gedieh das Kind anfangs prächtig wie ein verwöhntes Hätschelhäschen. Aber heute wird nur mehr verschämt und übellaunig von ihm geredet. Es ist ein richtiges Findelkind geworden, beiseite geschoben, scheel angeschaut, ein armer Poil de carotte. Wo steckt der Rabenvater? Wo sind die Paten und die Tanten geblieben, die sich damals so selbstgefällig und betusam über die Wiege beugten?

Noch immer ist der luxemburgische Unterricht durch die gleichen zwei Hauptübel gelähmt: das fahrig zusammengestoppelte Lesebuch und das überfein ausgeklügelte Rechtschreibspiel. Darüber ist indes genug gesagt. Der gutherzige Leser, der sich erbarmen will, möge freundlich im vorerwähnten Aufsatz von 1950 nachlesen.

¹⁾ Das Luxemburgische in den Mittelschulen, Journal 1950.

Heute drängt sich eine andere Frage auf. Es geht bereits um die Berechtigung des Luxemburgischen als Schulfach. Die heimlichen und die offenen Gegner rühren sich, während die Verteidiger die Hände müßig in den Schoß legen. Die besten Trümpfe fehlen ihnen. Sie können nicht auf schöne Schulerfolge hinweisen. Denn das Luxemburgische ist in einem argen Mißstand. Trägt es selbst die Schuld — weil es arm und substanzlos wäre? Oder sind etwa die kläglichen Lehrmittel und Lehrmethoden schuld? Das ist die brennende Frage. Sie stellt sich unabweisbar, jetzt und heute. Das Erziehungsministerium muß unverzüglich entscheiden, Gegner und Fürsprecher aufrufen, Gründe und Gegengründe erwägen, einen klaren, eindeutigen Beschluß fassen. Das Luxemburgische in diesen mißlichen Verhältnissen, die der Pädagogik Hohn sprechen, dahinkümmern lassen, heißt sich bereits dagegen entschieden haben. Wer einem Kind die nötige Pflege vorenthält, hat schon seinen Tod beschlossen.

2.

Ich bin durchaus für den luxemburgischen Unterricht auf den zwei unteren Klassen. Es gibt dafür viele Gründe. Sie sollen alle in Reih und Glied aufmarschieren, wenn einmal die Entscheidungsfrage in aller Form gestellt wird. Ich hoffe recht bald. Vorläufig will ich aus der Gesamtfrage einen einzelnen Gedanken herausgreifen, der oft zu leicht übersehen wird und mir besonders erörterungswert erscheint.

In unsern Schulen wird übertriebener Wert darauf gelegt, einen fleißig lernenden, braven, passiven Schülertyp heranzubilden. Bei der angeborenen Gemütsverhaltenheit und Schwerfälligkeit des Luxemburgers und inmitten der Schwierigkeiten, die die beiden entlehnten und angelernten Sprachen verursachen, müßte doch ganz besonders ein Hauptziel unserer Bildung darin bestehen, das lebendige Interesse, die natürliche Frische, die naive Unbefangenheit, die eigenwüchsigen Kräfte bei den jungen Menschen wach zu erhalten. Unsere strenge Lernschule ist allzusehr eine Schule der Entsagung und der Ichentfremdung. Deshalb müßte doch wenigstens das Luxemburgische « eine fröhlich erfrischende Station » bleiben. « Hier soll das quecksilbrige Blut sich ausleben, hier das erlebnishungrige Herz sich satt bekommen, hier der unerschöpfliche Tatendrang ein weites Feld finden. Dies ist die höchste und vornehmste Aufgabe des luxemburgischen Sprachunterrichts: Gemütsbildung, Geistesformung, ganze Erziehung der jungen Persönlichkeit ».

3.

Als Muster der Sprachbehandlung (und auch der Rechtschreibung) bekamen die Schüler einer Septima einige Gedichte von Marcel Reuland vorgelegt. Sie können bereits mit sicherem Gefühl den unverfälschten Luxemburger Sprachausdruck unterscheiden von den verdeutschten oder französisierenden Wortmünzen. Als die Frage an sie gestellt wurde, ob sie selber einmal versuchen wollten, ein kleines Gedicht zu schreiben, waren sie nach anfänglicher Verwunderung allsogleich und mit Freude einverstanden. Dies und das wurde vorgeschlagen. Das Thema blieb wahlfrei.

Hier folgen einige Versproben, die trotz mancher Nachahmungen und Entlehnungen den vielseitigen Wert der Übung beweisen. Dies poetische Exerzitium wirkt persönlichkeitsbildend und macht den Jungen eine überraschende Freude. Es ist nur im Luxemburgischen möglich.

Fréijor.

Scho weist sech d'Sonn, si luusst eraus
A lackelt d'Leit aus hirem Haus.

André D.

Elo kënnt d'Fréijor erëm an d'Land,
Spiert dir nach net de Fréijorswand?

Lucien G.

D'Fréijor ass do
Den Himmel ass blo,
D'Huergäns déi fléien
An d'waarm Länner se zéien.

D'Kanner déi sangen
D'Kanner déi sprangen,
Eng Blimmchen se fannen
E Kränzchen se bannen.

René E.

E Wanterdag.

't ass muerges fréi,
D'lait héige Schnéi,
An d'Flacke falen
Oni opzehalen

Francis H.

E Summerowend.

Op heem geet et lass
Well et Owend ass . . .

Paul F.

De Kueb an de Fox.

De Kueb dee sätzt op engem Aascht,
Am Monn huet hien e grousse Kéis.
De Fox dén huet scho lang gefaascht,
E steet beim Bam mat kale Féiss.

Jean P.

Schoulliewen.

D'Fiedre sausen iwer d'Blad
Et gët och guer kee Wuert geschwat.
Déi eng déi rëtschen op de Boxen,
Déi aner sëtzen do ze ochsen.

Ech iwerliesen alt nach schnell.
A kuck elei, do geet schon d'Schell.
Do rífft de Prof vum Pult erof:
Kommt, Jongen, git är Blieder of!
Joseph H.

Wann ech emol ganz grouss sin
An hun eng Luxmaschin,
Da fueren ech a Merika
An dreiwen do Allotria.
Jean-Paul D.

Fuesend.

Ech hat mech awer gutt gefreet,
Wéi ech mech d'Fuesend hat verkleet.
Ech wëll nach émol rëm esou gon
An dann nach méi Kaméidi schlön.
Roger B.

D'Booke lafen an der Gaass
A man de Léit vill Spaass.
A géiwen s'och d'Nuesen erkalen,
Dat könnt se béim Uewen net halen.
Kuck, de klengen Domino
Läft de Fralett och scho no,
Dem Margerit an dem Kätti,
A geheit se mat Konfetti.
Georges E.

4.

Heutzutage lernen die Kinder malen, was die Phantasie ihnen eingibt. Das preist man als großartige Neuerung, mit Entzücken steht man vor den ausgestellten Kinderzeichnungen. Aber weshalb will man immer noch ihre Muttersprache verpönen, weshalb will man ihnen dies bescheidene, leichte, freie Mittel des persönlichen Ausdrucks vorenthalten? Eine Entfaltung eigener, lebendiger Kräfte mit mühsam angelernten Wortmitteln ist doch fast unmöglich. Fremde Wörter bedeuten fremdes Empfinden und fremdes Denken.

Zudem gewinnt man echten Sprachsinn am leichtesten durch die Sprache, die man natürlich und wie von selber kann. Darüber herrschen leider noch ganz widersprechende und irrige Ansichten. Erst bei fast automatischer Sprachbeherrschung gewinnt man Zeit, auf Absicht, Klang und tiefere Bedeutung der Wörter und Wendungen hinzuhorchen. Wer auf Stelzen oder mit Krücken herumspaziert, wird des Gehens nicht froh und genießt nur spärlich die Reize der Landschaft. Die Sprache hat erst bildenden Wert für den, der hinter dem toten Buchstaben ihr inneres Leben spürt und in ihren sinnschaffenden Geist eindringt. Grammatik hemmt den echten Sprachgeist. Vor lauter grammatischen Schreckgespenstern hören die Schüler die ureigene Stimme der Sprache nicht. Alle Luxemburger schreiben deutsch und französisch wie der geplagte Musterschüler, der über einem Aufsatz sitzt: immer mit dem befremdlichen Gefühl, daß der Lehrer hinter dem Rücken steht und nach Fehlern späht. Dieser Not sind wir beim Luxemburgischen enthoben. Hier hemmen grammatische Bedenken wenig, hier herrscht das reine Sprachgefühl, hier gelten nur die kaum erlernbaren Regeln des Geschmacks.

Luxemburgisch lernen heißt also Geschmack und Sprachgefühl bekommen. Daher kann man mit gutem Fuge behaupten, daß die vorsätzliche und lebendige Übung im Luxemburgischen das Erlernen der fremden Sprachen erleichtert.

Marcel ENGEL.



Exercices pratiques de composition française dans nos classes inférieures.

Depuis quelques années, les Horaires et Programmes prescrivent des exercices de composition française pour les quatre classes inférieures de nos établissements. Selon les auteurs de cette innovation, ces exercices sont destinés à constituer une sorte d'introduction, essentiellement pratique, à un enseignement méthodique et progressif de la composition française s'étendant sur les sept années d'étude. Or, ces exercices ne sont pas encore entrés dans les habitudes de nos classes. Rares sont ceux qui les pratiquent. Pourquoi?

Certains contestent la nécessité ou même l'utilité d'un enseignement systématique de la composition française, et tout particulièrement pour les classes inférieures. N'avons-nous pas, disent-ils, dans ces classes, la lecture expliquée de pages d'auteurs (Chevaillier, La Fontaine, Maynial), la lecture dirigée de « A l'ombre des ailes » de Pérochon et des Contes Choisis de Daudet? Il s'y ajoute la préparation des devoirs de rédaction prescrits par le programme et les nombreux commentaires de toutes sortes: grammaticaux, stylistiques etc. que suscite la correction en classe. Et la lecture privée? L'exemple des bons auteurs, l'effort personnel du jeune débutant et les commentaires variés et répétés du professeur constituent un entraînement amplement suffisant de l'élève, qui est ainsi mis à même d'aborder sans grands risques les différents genres de devoirs prévus par le programme, bref, de voler de ses propres ailes.

Pour d'autres qui ont des vues sur la question, ce genre d'exercices comporte même certains dangers: les compositions élaborées par l'élève en collaboration étroite avec le maître ne pouvant être parfaites, risquent de déformer le jugement de ces écrivains en herbe trop portés à leur accorder une valeur exagérée en rapport avec les efforts déployés pour les rédiger. D'autre part, à en croire ces mêmes critiques, certaines fautes commises par l'élève, même si elles sont corrigées après coup, peuvent laisser dans sa mémoire des traces indélébiles.

Les ennemis du surmenage voient d'un mauvais œil toute proposition tendant à une intensification de l'enseignement. Ils rappellent amèrement les programmes surchargés et soulignent la difficulté de loger ces exercices dans le cadre d'horaires déjà « gonflés à bloc ».

Parmi les adversaires d'un enseignement systématique de la composition française, il y en a, et non des moindres, qui rechignent devant cette méthode, parce qu'ils y voient une nouvelle entrave à leur liberté d'action. Partisans d'une plus grande liberté dans le choix des méthodes, ils déplorent ce qu'ils appellent la réglementation de plus en plus serrée de l'enseignement, bref, crient au dirigisme.

Reste enfin le petit groupe de ceux qui pratiquent des exercices de ce genre, mais à bâtons rompus, et qui, pour toutes sortes de raisons (peut-être celles que je viens d'indiquer!), refusent de s'y livrer d'une manière suivie.

Je suis persuadé que la plupart de ces objections ne résistent pas à une analyse serrée. Loin d'être inutiles, ces exercices pratiques constituent, à côté des méthodes en usage, une aide puissante dans la bataille que nous menons tous pour une langue plus correcte, plus précise et plus riche, un style plus personnel, une appréciation plus juste et une analyse plus féconde des auteurs, et cela surtout parce qu'ils permettent à l'élève de mieux comprendre le but et l'intention de l'auteur, ses ressources, ses procédés, les particularités de son style, la nature, les lois, les beautés et les difficultés des divers genres. — D'autre part, si ces exercices entravent éventuellement la liberté d'action du maître, il n'en est pas moins vrai qu'ils développent la spontanéité de l'élève et enrichissent sa pensée et sa langue. Or, c'est l'intérêt de l'élève, et non celui du maître, qui devra décider en dernier ressort de cette question! — Quant aux dangers que peuvent présenter les exercices à cause de leur imperfection relative, il n'y a pas lieu, je crois, de s'en alarmer outre mesure. D'un autre côté, il n'est que juste de mettre dans la balance les profits réels qui en résultent, pour peu qu'on s'y applique. (D'ailleurs, la reproduction que nous pratiquons en VII^e et en VI^e, présente les mêmes inconvénients! On ne m'ôtera pas de l'esprit que ce genre tient une place exagérée dans l'enseignement actuel du français. A mon avis, il ne profite qu'à ceux qu'une mémoire fidèle met à même de retenir et de reproduire le texte dans son intégralité. Les autres, le plus grand nombre, retiennent et reproduisent mal. D'où: interventions constantes et redressements laborieux du maître et, finalement, un texte rapiécé, couturé, etc.). — Pour ce qui est de la difficulté de loger ces exercices dans le cadre d'un horaire déjà surchargé, l'objection est de poids, je ne m'en cache pas. Mais s'il faut faire la part de cette surcharge, il importe aussi de ne pas perdre de vue que ces exercices, pour qu'ils aient un sens et portent quelque fruit, doivent être réguliers, systématiques et donc échelonnés sur les quatre premières années. Il n'y

a qu'un moyen de résoudre cette difficulté, en faisant d'une pierre deux coups, c'est d'introduire dans les classes inférieures un manuel joignant à de nombreuses pages de lecture expliquée des exercices systématiques et gradués de composition française. J'en reparlerai plus loin.

Certes, il n'est pas aisé de trancher cette question de but en blanc. N'est-il pas étrange, toutefois, qu'aucun de ceux qui montrent visage de bois quand il s'agit d'une innovation quelconque, ne semble songer à un aspect pourtant capital du problème, je veux dire l'agrément que peuvent présenter ces exercices? J'en ai pratiqué, à titre d'essai, pendant trois ans, en VII^e et en VI^e, je suis sûr de mon fait: la plupart des jeunes débutants dans l'art si difficile d'écrire y prennent un intérêt réel et durable. La variété et la facilité relative des sujets empruntés à leur milieu, la satisfaction de réussir une bonne petite description ou une narration bien tournée, le fait que ces exercices peuvent être une sorte de compétition sportive, du moins au commencement (Qui a totalisé le plus de détails descriptifs?), tout cela explique amplement l'intérêt des élèves.

Avant de passer à l'étude détaillée de ces exercices, il convient de se rappeler les divers genres de devoirs prescrits pour les quatre classes qui nous occupent ici. Ce sont — en dehors des devoirs qui sortent du cadre de cette étude: à savoir le thème, la dictée, la reproduction — pour la VI^e: la narration, le compte-rendu et la description facile; pour la V^e: la narration descriptive, la rédaction sur canevas, le compte-rendu, le croquis de choses, d'animaux, d'hommes et la lettre; pour la IV^e: la narration, la rédaction sur canevas, le compte-rendu, la description de choses, d'hommes, de scènes et la lettre.

Quel que soit d'ailleurs le genre à étudier, il s'agit, dans ces exercices, d'entraîner les jeunes débutants au triple travail d'invention, de disposition et d'expression. Il faut, en d'autres termes, leur montrer comment on peut rassembler des idées sur un sujet donné, les coordonner et, ensuite, les exprimer. Pour ce qui est du travail d'expression, le plus rebutant de tous (les « affres du style »), il faut les mettre en possession des ressources de la langue, en les munissant d'un vocabulaire précis et étendu et en leur donnant une connaissance suffisante du mécanisme de la phrase française. Le maître aura donc nécessairement recours à de nombreux exercices de vocabulaire et de phraséologie antérieurs, bien entendu, à la rédaction proprement dite.

J'insiste particulièrement sur ce dernier point, et cela pour les raisons suivantes. D'abord, n'importe quel exercice de rédaction est voué à l'échec, si l'on n'en profite

pas pour enrichir et préciser le vocabulaire déficient et vague de nos élèves. Quant à la nécessité d'une étude systématique des ressources si variées de la phrase française, les professeurs des classes supérieures m'accorderont que le style de nos grands élèves est pauvre, nu, vague et monotone: les rédactions se réduisent trop souvent à un ensemble mal composé de propositions et de phrases construites selon le même schéma ridiculement enfantin: sujet-verbe-complément. Il est de fait que la presque totalité des élèves ignore ou, en tout cas, n'applique pour ainsi dire jamais l'exclamation, l'interrogation, l'inversion, la réduction des coordonnées, les compléments explicatifs et descriptifs, l'élimination des conjonctions de subordination, le remplacement des subordinées par l'infinitif, l'épithète rejetée après le verbe, le remplacement du passif par l'actif etc. etc. Ici éclate l'insuffisance d'un enseignement purement grammatical. Il faut donc se rendre à l'évidence! Pendant quatre années consécutives, nos élèves étudient en détail et appliquent — mais pour ainsi dire exclusivement dans des thèmes grammaticaux — la plupart des constructions de phrase importantes. Ils en comprennent le sens et en voient les possibilités d'application, mais ils ne les possèdent pas vraiment. Car il ne suffit pas de comprendre des constructions de ce genre, tant s'en faut! A moins de les appliquer fréquemment, on les oublie bien vite. Ce n'est que par des exercices répétés et systématiques, tels que je les suggère ici, que l'élève arrivera à se les assimiler définitivement. A mon sens, ni la grammaire ni la lecture n'atteignent ce but.

Faute de place, il m'est impossible de montrer ici l'application de ces quelques principes aux exercices de composition prescrits pour les divers genres de devoirs. Je vais donc m'en tenir à un seul, la description. C'est que ce genre, qui donne tant de fil à retordre à nos élèves, constitue le fondement même de l'art d'écrire. La plupart des genres qui nous intéressent contiennent, en effet, des éléments descriptifs: le compte-rendu, le croquis, le tableau, la scène, le portrait tout comme la narration, la lettre et, souvent même, la dissertation.

Ce qui rebute surtout les élèves dans ce genre, c'est que, même en présence de l'être ou de la chose à décrire, ils «sèchent» lamentablement. Tantôt ils ne savent comment découvrir les idées importantes ou intéressantes, tantôt ils sont incapables d'utiliser les matériaux trouvés.

Comment découvrir les idées? Les éléments de la description s'acquièrent par l'observation, la réflexion et l'imagination. A ces produits s'ajoutent les réactions de la sensibilité et les données de la mémoire. Il est bien clair que l'on peut — et que

l'on devrait — faire intervenir chacun de ces groupes d'éléments à n'importe quel stade de la préparation, et aussi qu'il faut se garder d'être trop exclusif. Quoi qu'il en soit, cette distinction fait entrevoir une impossibilité intéressante de graduer les exercices. En effet, comme l'observation attentive des choses et des êtres est la méthode d'investigation la plus féconde et, d'ordinaire, la plus facile, on habituera les élèves à se servir d'abord de leurs sens pour découvrir les propriétés des choses, explorer les qualités des êtres et observer leurs actes. A l'observation pure et simple s'ajoutera bientôt la réflexion. L'élève s'interrogera sur ses observations: il s'efforcera de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de saisir les raisons d'être de telle qualité et de rechercher les causes et les effets. Il analysera de même ses impressions, essayera de décrire ses réactions en face de la réalité et d'apprécier la valeur morale ou, éventuellement, esthétique de ce qu'il observe. Tout cela, bien entendu, dans les limites de ses possibilités et dans le cadre des sujets sagement gradués qu'on lui propose.

Comment utiliser les matériaux trouvés? A vouloir faire des descriptions complètes, précises et expliquées, à accumuler indifféremment les détails, on aboutit nécessairement à un fouillis dépourvu d'unité. Pour empêcher que la description ne dégénère en une sorte d'« inventaire », le maître expliquera à l'élève qu'il devra faire un tri, choisir soigneusement et mettre en relief certains détails caractéristiques, tout en sacrifiant éventuellement les autres. (Les « dominantes » de Daudet resp. les « laissés » de Diderot!) Le choix et l'arrangement des détails caractéristiques autour d'un thème directeur sont conditionnés par le but de la description (physionomie constante de l'objet: « la rue », ou aspect particulier: « la rue sous la neige ») et surtout par la vision personnelle de la réalité. Selon le caractère, le tempérament, le degré d'expérience et le savoir de l'élève, le spectacle à décrire provoque en lui des sentiments et lui suggère des réflexions, qui, se mêlant intimement aux matériaux bruts fournis par les sens, contribuent à colorer sa description d'une manière personnelle, tout en lui conférant une unité profonde.

Plus que dans un autre genre de composition, le plan de la description varie selon la nature des sujets (objet, tableau, scène, paysage, animal, homme). En tenant compte des lois de la description, selon lesquelles elle doit être précise, complète et expliquée, former une unité et renfermer une vision personnelle, on peut arranger les détails suivant l'ordre dans lequel on a enregistré les perceptions. On peut distinguer deux cas: l'observateur se meut par rapport à l'objet qu'il décrit, ou vice-

versa; l'observateur et l'objet sont immobiles. Dans le premier cas, les objets sont décrits dans l'ordre où on les a vus (promenade, excursion, voyage). Dans le second, il y a plusieurs manières d'arranger les détails: a) selon leur importance relative (tableau); b) selon l'ordre chronologique (scène); c) le premier plan, les arrières-plans, ou vice-versa; d) le bas — le haut, ou vice-versa; e) la circonférence — le centre, ou vice-versa; f) la face — le côté gauche — le côté droit; g) selon les cinq sens etc.

Il va sans dire que l'étude du vocabulaire ne consistera pas dans un piochage abrutissant de séries de mots réunies au petit bonheur et plus ou moins vides de sens, parce que détachés de tout contexte. Elle devra faire partie intégrante des exercices d'élocution. En d'autres termes, la préparation écrite ou orale d'un sujet de description comportera l'étude des mots et des tournures indispensables au sujet choisi. La liste de ces mots, le maître et les élèves la dresseront en commun pendant qu'ils analysent le sujet et cherchent les idées adéquates.

Les exercices de phraséologie, qui rejoignent en plus d'un point la stylistique proprement dite, pourraient être conduits de la façon suivante. Le maître, ayant présenté et analysé une tournure, invite les élèves à inventer une ou plusieurs propositions ou phrases du même type. J'ai fait de nombreuses expériences de ce genre dans les deux classes inférieures, et j'ai eu la satisfaction de retrouver plus tard dans les copies de mes élèves la plupart des procédés que nous avons étudiés ensemble. Cette méthode laisse pourtant à désirer. Comme il est impossible de prévoir les tournures, locutions, gallicismes et constructions de phrase dont se serviront les élèves dans leurs travaux, et qu'il serait ridicule de vouloir leur en imposer certaines à l'exclusion d'autres, il n'est pratiquement pas possible de combiner l'étude de la phraséologie avec les exercices d'invention, de disposition et de vocabulaire, qui tous convergent vers l'étude d'un sujet bien déterminé.

Autant que je puis en juger, il n'y a qu'un moyen de résoudre cette difficulté, c'est l'introduction d'un manuel approprié. De tous les ouvrages ayant trait à la Rédaction française que j'ai étudiés ces derniers temps, les plus riches en suggestions de toutes sortes me semblent être: « La Rédaction et le Français » par G. Lalire (Nathan) et l'ouvrage en deux volumes « Apprendre à écrire » par Mmes B. Cognes et M. Janet (Belin). Ces deux ouvrages contiennent en plus de nombreux textes d'auteurs des exercices de rédaction d'une ingéniosité toujours renouvelée. Ainsi, dans les chapitres consacrés à la description, chaque leçon s'attache à un ordre parti-

culier de sensations, afin de familiariser l'élève avec la phraséologie et le vocabulaire adéquats. Voici à titre d'exemple le résumé succinct de la leçon consacrée à la « Description des Bruits » dans le livre de G. Lalire: I. Etudes préparatoires: 1) exemples d'auteurs; 2) commentaires. II. Leçon d'observation dirigée. III. Vocabulaire (Mots et Expressions: différentes façons de percevoir un bruit; la vie d'un bruit; espèces de bruits; caractères de bruits; le silence. IV. La Phrase (présentation directe: suppression de « on entend »; suppression et répétition du verbe dans une phrase descriptive; façons de traduire les bruits). V. Travaux d'application.

P. S. Au moment de terminer ces lignes, je tombe sur un autre ouvrage excellent. Il s'agit de « Notre Livre de Français », série de manuels éditée par Une Réunion de Professeurs (Ligel, 77, rue de Vaugirard, Paris, VI^e). Cet ouvrage figure d'ailleurs parmi les manuels examinés récemment par la Conférence des titulaires de français en vue d'une introduction éventuelle. J'y trouve quelques idées directrices que je m'en voudrais de ne pas citer in extenso:

« Si nous voulons qu'il (l'élève) puisse écrire, il faut lui en enseigner la manière. Demander une rédaction chaque semaine sans l'avoir longuement préparée, sans avoir donné des idées ni essayé d'augmenter le vocabulaire, sans avoir multiplié les exercices d'observation et lu quelques textes se rapportant au sujet qu'on va proposer, sans avoir entraîné les élèves par de petits exercices préliminaires de phraséologie, d'étude de la phrase et du paragraphe, . . . est aussi ridicule que de poser une question d'histoire ou de sciences sur un programme que les enfants n'ont jamais vu. »

Marcel LAMESCH.

Pour le français comme langue auxiliaire dans l'enseignement de la Bible.

J'entends les objections: les difficultés de la langue et de l'expression, la confusion dans la compréhension . . .!

Ecoutez, je parle de la langue auxiliaire pour la Bible et non pour la doctrine chrétienne; le catéchisme n'est pas visé par ce que je dirai.

Qu'y a-t-il donc à comprendre dans ce livre qui ne s'adresse qu'aux sentiments les plus tendres, les plus naïfs et les plus profonds du cœur humain? Cette histoire d'amour, comme dit Paul Claudel, ne demande rien à la raison; à moins qu'on ne veuille expliquer aux jeunes de la VII^e ces « veines du divin murmure » dont parle Job.

En général la Bible est associée chez l'enfant au premier éveil du cœur et de l'imagination. Dès notre petite enfance nous apprenons les faits vastes et terribles de la Genèse, nous écoutons les belles histoires de l'Évangile, nous sommes captivés par les péripéties du récit et nous vivons la Passion du Christ jusqu'à lacérer les figures des crucificateurs sur les illustrations du Saint Livre. Avec quel intérêt nous regardions ces grands cartons que notre curé au nom biblique, aux cheveux blancs, au cœur doux et au poing dur, faisait passer sous nos yeux candides et croyants.

Mais ces chroniques multicolores et délicieusement effrayantes des Abraham, Jacob, Joseph, Moïse, Jean et Jésus perdirent beaucoup de leur intensité quand à l'Athénée nous dûmes les apprendre encore, pour la troisième fois; on n'avait même pas besoin de changer de manuel, car le livre allemand nous accompagnait jusqu'en V^e.

En enseignant la Bible en français on lui rendrait beaucoup d'attraits, on lui en créerait de nouveaux.

Le français est d'abord plus près du latin partant plus près de l'autel, et après tout qu'est-ce que la Bible (encore selon Paul Claudel) sinon un poème immense? Le Dieu de la Bible est un poète expert à toutes les ressources du discours. Il parle la langue audacieusement fulgurante et étrangement suave de Racine et celle simple et bonhomme de Voltaire. Le français des siècles classiques tient de la langue biblique.

Comparons au hasard:

O mon souverain Roi!

Me voici donc tremblante et seule devant toi.

Mon père mille fois m'a dit dans mon enfance

Qu'avec nous tu juras une sainte alliance

C'est pour toi que je marche. Accompagne mes pas
Devant ce fier lion qui ne te connaît pas.

(Racine, Esther, Acte I; Sc. IV.)

O Dieu, ne t'éloigne pas de moi;
mon Dieu, hâte-toi de me secourir!
Qu'ils soient confus, qu'ils disparaissent,
ceux qui en veulent à ma vie!
Qu'ils soient couverts de honte et d'opprobre,
ceux qui cherchent mon malheur.

(Ps. LXXI, Prière d'un vieillard au milieu de dangers.)

Un fameux négociant de Babylone était mort aux Indes.
Il avait fait héritiers ses deux fils par portions égales, après
avoir marié leur sœur, et il laissait un présent de trente mille
pièces d'or à celui qui serait jugé l'aimer davantage . . .

(Voltaire. Le meilleur fils, tiré de Zadig.)

Mais que vous en semble? Un homme avait deux fils.
Abordant le premier, il lui dit: « Mon fils, va travailler
aujourd'hui dans la vigne. » Il répondit: « Je vais, seigneur »,
en il n'alla pas. Abordant le second, il lui dit la même chose.
Il lui répondit: « Je ne veux pas »; mais par la suite, s'étant
repenti, il y alla. Lequel des deux a fait la volonté du père?

(Evangile selon S. Mathieu XXI, 28-32.)

On pourrait multiplier les exemples. Et l'on doit constater
que nos élèves des classes inférieures sont parfaitement capa-
bles de comprendre cette langue si simple. Ces textes me pa-
raissent d'ailleurs beaucoup plus faciles que la Géographie ou
l'Arithmétique qui sont enseignées en français.

Enfin, puisque la Bible a débordé le domaine religieux pour
devenir propriété de l'Humanité, soulignons les avantages que
les professeurs de français peuvent tirer d'un enseignement de
la Bible en cette langue. Les élèves augmenteront énormément
les facilités techniques de leur expression française. Ils auront
devant leurs yeux l'éblouissante simplicité de la langue qui est
à leur portée et à leur disposition. Le professeur de français
expliquera avec plus d'aisance et plus de profit Esther, Atha-
lie, la Conscience, la Légende des Siècles, le passé simple, le
passé antérieur, le futur du commandement, l'emploi de la pré-
position à des élèves connaissant l'Histoire Sainte en français.
Aussi la Bible jouerait-elle un rôle prépondérant dans l'infra-
structure de notre enseignement du français.

Il reste à choisir une édition scolaire française de la Bible,
tâche réservée à nos professeurs spécialistes, et en avant pour
l'emploi de la langue française dans l'enseignement de la Bible.

Edmond REUTER.

NOS MORTS



Martin KARP
6. 3. 1889 — 15. 7. 1952

Pour que la note tragique ne soit absente du récit d'aucun trépas, une image me hante depuis le 15 juillet dernier, née de ce qui avait l'apparence d'un de ces vulgaires faits divers qui garnissent la quatrième page des journaux: En rentrant, le soir, en tramway, par l'Avenue de la Gare, nous voyons sur le trottoir un groupe de curieux encerclant un puissant corps étendu, inanimé. (On sait comment cela se relate: Renversé par une auto — carrefour — transport à l'hôpital . . .) Inutile de se creuser la tête, on saura, demain. Le lendemain un jeune collègue m'apporte l'odieuse nouvelle que Martin Karp a été terrassé, en pleine rue, par un coup d'apoplexie. Le spectacle indigne autant que banal entrevue par la fenêtre du tramway a trouvé sa poignante explication. Et à l'émotion se mêle même un peu de honte, au souvenir de quelque sourire et de quelque

propos peu charitables qu'on a surpris, la veille, dans son entourage.

Je disais donc que l'élément tragique ne manque jamais. « Tu es mon aîné, Jean, mais qui sait jamais? Si un jour — voilà un quart de siècle qu'on a travaillé côte à côte — tu devais être appelé à écrire une page sur ma disparition, tu te rappelleras que je ne pourrai plus mourir au printemps de la vie et que je ne quitterai ni une veuve éplorée ni des orphelins miséreux, ni une patrie en deuil. Vous avez de ces trucs ou, si tu te rappelles ce mot de notre vieille grammaire, de ces concetti, vous autres, du bord de philosophie et lettres, mais dans mon cas le ton tragique ou pathétique ne prendra pas. Donc, pour t'épargner une surprise, tu y renonceras. » L'échéance paraissant lointaine, la promesse fut donnée sans ambages: c'était quelques jours après son départ officiel du Lycée de Garçons de Luxembourg. La séance n'avait pas été triste, ni surtout son prolongement, avec force discours, poésies, dessins, et le reste. Mais malgré l'humeur enjouée qu'il affichait en ces jours-là Martin ne quittait qu'à regret l'école et la jeunesse. Telles de ses boutades ne cachaient que précieusement le profond attachement à son métier de professeur de sciences commerciales, que favorisaient son esprit lucide et sa situation matérielle autant que sa formation. Grâce à de fortes études supérieures de commerce et à trois années de stage dans des maisons de banque et des établissements de commerce belges, hollandais, suisses, anglais et allemands, il était particulièrement bien placé pour mettre la matière qu'il enseignait en rapport avec les problèmes financiers de la vie économique. Il ne se piquait pas d'invention ou d'originalité pédagogique, mais ses classes étaient vivantes et fermement conduites.

Droiture et franchise, verve et jovialité, amour intense des biens de l'existence, tolérance, bonté et libéralité, telles étaient les caractéristiques de cet homme à la belle carrure, aux yeux vifs et brillants, à la voix robuste, au menton énergique et à la bouche riante bien que par moments légèrement railleuse. Les élèves appréciaient son entrain et sa bonté, tout en s'attendant toujours à quelque saute d'humeur de sa part, ne fût-ce que pour s'être aperçu du judicieux retard avec lequel Alice ou Albert lui portaient, au début de la leçon, le bout de crayon dont il avait besoin pour noter les absences soit pour le faire servir à d'autres fins. Aux excursions et aux fêtes des Amicales d'anciens et d'anciennes élèves le membre fondateur ou membre d'honneur était l'hôte bienvenu, et ce n'est pas par hasard que le home des Anciennes du Lycée se dresse sur les hauteurs de Kautenbach, village natal de Martin Karp. Très sociable il s'af-

filiait à un grand nombre d'autres associations, la plupart impécunieuses, et sa popularité était grande dans les milieux les plus divers. (A l'égard de tel trio de joueurs d'écarté sa participation a pu être celle d'un membre protecteur ou d'un associé commanditaire.)

Les grands organismes commerciaux ou industriels lui ont largement témoigné leur estime en lui confiant l'inspection de leurs cours du soir et de leurs examens de recrutement. Il était l'ami de tous ses collègues et notre Lycée de Garçons aurait bien voulu le retenir encore, comme, de son côté, il lui était attaché corps et âme. Et aux heures où s'échangent les souvenirs il racontait souvent comment, avec son père, il a été parmi les premiers à travailler pour l'Ecole en transportant, sur un tombereau, les pierres de soubassement qui aujourd'hui portent le fier édifice tout entier.

Jean FELTES.



Charles BECKER

Le 12 septembre dernier Charles Becker s'est éteint, à l'âge de 71 ans, emporté par une crise cardiaque. La nouvelle de ce décès subit, que certains signes précurseurs avaient pourtant annoncé depuis longtemps, frappa de consternation ses collègues, ses amis, tous ceux enfin qui avaient connu cet homme au caractère si intègre et si noble.

Au moment où j'essaie de dédier ce petit hommage à sa mémoire, je songe d'abord à la visite que je lui fis quelques semaines avant sa mort, dans sa demeure de la rue de Luxembourg. Je revois le collègue que j'estimais tant, je le revois dans son cabinet de travail, au milieu de ses chers livres, entouré des soins attentifs et si fervents de sa famille. Il ne pouvait plus quitter sa chambre; le médecin lui avait interdit de faire même la plus petite promenade. Et c'est ainsi que M. Becker devait rester, les journées durant, dans le calme refuge de son bureau en tête à tête avec ses livres. Quelle sérénité dans l'homme que la mort guettait! Et comme il s'intéressait encore aux productions littéraires de la France! Je le revois, s'arrêtant devant un placard d'où sa main amaigrie dénicha un gros volume: le Journal de Victor Hugo. Sur quoi il m'expliqua tant de curieux détails concernant le séjour du poète à Vianden, détails jusqu'ici laissés dans l'ombre. Qui ne serait pas ému, en songeant que ce

collègue malade, ce solitaire enfermé dans sa chambre n'avait qu'un noble souci, celui des valeurs spirituelles de l'humanité? Qui ne voudrait pas saluer bien bas cette mâle énergie, ce caractère indomptable et indompté?

Ardennais je suis, Ardennais je reste: telle est la devise qui semble avoir dirigé M. Becker dans sa longue et fertile carrière professorale. Quoique né à Oberwampach, il passa son enfance à Rambrouch, où la famille était venue se fixer. C'est là, dans ce village paisible, entouré de prés et de champs qu'il fréquenta l'école primaire. Après avoir fait son baccalauréat à Diekirch, il étudia les lettres et la philosophie aux universités de Berlin et de Paris. Le jeune professeur, après un court séjour à l'Athénée, vint au lycée d'Echternach. Echternach devint sa ville, il y enseigna pendant une quarantaine d'années, il y resta toute sa vie.

Ch. Becker possède vraiment l'art d'enseigner: il imite le jardinier qui soigneusement sème, laboure, arrache une à une les mauvaises herbes. Il a le goût de la patience, le goût aussi de la simplicité. Avec quelle virtuosité n'a-t-il pas enseigné les grammaires latine et française! Les règles, il les veut courtes, pratiques. Les exemples, d'ailleurs, concrets, bien choisis expliquent mieux que les règles. Tout doit être clair, logique; C. Becker est l'ennemi juré de toute complication.

Son grand sens pédagogique apparaît également dans l'explication des auteurs latins ou français. Là aussi, il est avant tout sobre: il se base sur les faits positifs, il hait le bavardage inutile; il a une prédilection pour les remarques laconiques, pour les formules lapidaires et parfois savoureuses (qui font la joie des élèves); il a souvent recours à l'anecdote, à l'ironie. Ce liseur infatigable, avec sa vaste et solide culture littéraire, avec sa forte dose de psychologie, avec la netteté de ses vues interprète les textes magistralement; il en saisit vite l'essentiel, il en dégage les nuances de pensée et de sentiment, il les fait comprendre, aimer.

Il n'y a, à cela, rien d'étonnant, puisque le domaine de la critique littéraire est celui où Ch. Becker a donné la vraie mesure de son talent.

Il inaugure sa carrière de professeur par une étude approfondie sur Brunetière, sur cet érudit qui, grâce à ses tendances systématiques, a exercé une si grande influence en France. Puis Ch. Becker s'initie, avec le même soin, à l'œuvre d'Emile Faguet, à celle de Sainte-Beuve, de Jules Lemaitre, de Doumic, de Lanson; on trouve en lui plus d'une affinité avec ces grands maîtres de la critique française.

En 1918, chez Gustave Soupert, Ch. Becker publie un grand essai sur les nouvelles de Maupassant. Cet auteur réaliste, avec la densité et le naturel de son style, avec la vérité et la profondeur de sa psychologie, cet auteur démasquant si impitoyablement la lâcheté, l'égoïsme, la vanité et l'hypocrisie du monde devait plaire à un homme courageux et indépendant comme M. Becker.

Ce qui, peut-être, est fait pour nous surprendre un peu, c'est que M. Becker se penche ensuite sur la vie et sur l'œuvre de la «Princesse des Lettres» : il publie une étude d'ensemble sur la comtesse de Noailles. L'a-t-il fait pour montrer qu'il sait aussi comprendre les épanchements passionnés du grand lyrisme? Certes, M. Becker ne regarde guère le monde en poète. Et pourtant, qui a été plus sensible que lui à la poésie de Victor Hugo en qui il voit un des plus grands poètes qu'il y ait jamais eus et qu'il place aux côtés d'Homère et de Gœthe? (Voir Cahiers luxembourgeois, 1952, n° 5, article posthume: V. Hugo et nous.) — Certes, M. Becker a toujours été plus sensible qu'il ne paraissait l'être. Sa sensibilité est contenue, refrénée; elle n'en est pas moins profonde. S'il a peu de goûts pour les étranges raffinements, pour l'hermétisme de la poésie ultra-moderne — laquelle, pourtant, il ne voudrait pas condamner tout à fait — il faut dire qu'il se montre très compréhensif à l'égard de la poésie moins nuageuse de forme plus classique. D'ailleurs, conformément à son tempérament, il semble être plus curieux des idées qu'expriment les poètes que des valeurs esthétiques proprement dites.

En tous cas, dans ces travaux d'ensemble, M. Becker a pleinement prouvé son talent pour la critique littéraire, et il faut le ranger, sans doute, parmi les meilleurs connaisseurs de la littérature française, parmi les plus doués essayistes de notre pays. L'étranger ne lui conteste pas cette place d'honneur et son nom figure à juste titre dans l'histoire de la littérature française contemporaine de Clouard.

Mais, il serait injuste de passer sous silence les innombrables articles que Ch. Becker a fait paraître dans tant de revues, dans tant de journaux. Avant la première guerre mondiale, il collabora à plus d'un journal allemand, en y publiant des chroniques sur les lettres françaises; ainsi il ne contribua pas peu à faire connaître Paul Claudel en Allemagne. En ce qui concerne notre pays, signalons avant tout ses feuilletons hebdomadaires parus au « Journal d'Esch » depuis 1946. Citons, à titre d'exemple, la chronique littéraire posthume, parue le 13 septembre 1952: fine analyse des lettres qu'ont échangées Paul Claudel, Francis Jammes et Gabriel Fritzeau, excellente analyse aussi

du dernier roman de Danielle Roland. On est surpris de constater cette lucidité d'esprit que M. Becker, malgré son état de santé si précaire, a gardée jusqu'à la veille de sa mort.

L'œuvre des femmes auteurs semble l'avoir particulièrement intéressé. Avec quelle clairvoyance n'a-t-il pas étudié les romans de Klara Viebig, ceux de Lucie Delarue-Mardrus, de Germaine Acremant?

Que dire du style de Ch. Becker? Eh bien! Tel l'homme, tel le style. Comme la pensée de l'homme est claire, sobre, son style est naturel, simple, précis, abhorre l'emphase, évite toute nonchalance.

Ecrire juste: ces deux mots caractérisent ce style. Rendre un jugement juste: ces termes caractérisent la critique de Ch. Becker. Sans parti pris, sans esprit de système, pas à pas il pénètre toujours plus avant dans la particularité de l'œuvre à analyser, il souligne l'essentiel, il compare, rattache et ainsi il fait la lumière, révèle les aspects de l'ouvrage. Son jugement est pondéré, honnête, prudent, bienveillant et tend vers l'objectivité (ce qui n'exclut pas les affirmations subjectives, parfois même tranchantes).

* * *

Nous avons dit plus haut comment Ch. Becker, ce fils du terroir ardennais, jusqu'au dernier moment de sa vie, a voulu sans fléchir apporter une dernière pierre à l'édifice de sa vie.

Jusqu'à la fin de ses jours, aussi, il a tenu à rester fidèle à ses convictions, à sa conception de la vie, à ses idées philosophiques. Il n'a jamais aimé ces esprits incertains, marchant en zigzag, qui dans un but utilitaire règlent leur conduite sur celle des personnes influentes.

Charles Becker, homme de gauche, homme modéré, équilibré, convaincu de la relativité des choses humaines se laisse guider par la claire logique et, d'un pas sûr, sans oscillation il marche vers son idéal de libre examen, de tolérance, de liberté et de fraternité. Cet idéal fondé sur l'esprit critique, il le voit dans un certain positivisme.

Sans se mêler aux querelles politiques, il a néanmoins pris une attitude positive devant certaines questions qui lui semblaient d'un intérêt vital. Ainsi, toujours, et dans les dernières années de sa vie surtout, il a préconisé une politique de progrès social. S'il se met au service d'une cause, c'est qu'il la veut et la voit constructive, basée sur les vraies valeurs humaines.

C'est aussi, dans ce sens, qu'il a toute sa vie durant consacré ses meilleurs efforts à la défense, dans notre pays, de l'influence française. Il a cru en la mission spirituelle de la France, il a cru en la perennité de cette mission. C'est avec véhémence qu'il s'est toujours dressé contre ces slogans francophobes, préfabriqués dans les officines que tout le monde connaît et qui, hélas, se répandent aussi parfois chez nous. Pendant une vingtaine d'années, jusqu'à la veille de la deuxième guerre mondiale, Ch. Becker a exercé les fonctions de président de l'Alliance française d'Echternach. Faut-il s'étonner que l'occupant, dès décembre 1940, l'ait forcé à abandonner les fonctions de professeur ?

Espérons que l'œuvre de Ch. Becker ne sera pas oubliée. Espérons qu'une existence telle que la sienne, toute de travail et de dévouement, portera ses fruits et qu'il se trouvera des héritiers spirituels prêts à reprendre le flambeau sacré.

Michel DELLERÉ.



Jean-Pierre
MANTERNACH

25. 12. 1875 — 13. 10. 1952

Toute la carrière pédagogique de M. Jean-Pierre Manternach s'est déroulée dans la cité bruyante d'Esch-sur-Alzette. Il fut en 1901 le premier répétiteur de l'école industrielle et commerciale qui venait d'y être créée. D'aucuns, moins épris de neuf que lui, auraient eu de la peine à s'acclimatiser dans cette école en formation, où il fallait à tout moment faire preuve d'esprit d'initiative et de talent d'organisation. D'autres encore se seraient difficilement adaptés au milieu peu stable de la ville ouvrière en pleine crise de puberté. M. Manternach, lui, se sentait à l'aise dans cette atmosphère de sueur et de fermentation. Il aimait ce milieu jeune et malléable; car il préférait l'évolution et le nouveau aux choses toutes faites.

M. Manternach était continuellement épris de nouveau. En 1905, à une époque où la question de l'exploration des terres arctiques était à la fois actuelle et nouvelle, il consacra ses vacances à un voyage-expédition au Spitzberg. Cet épisode le caractérise nettement. Il a bien vécu dans son époque, mais il l'a toujours devancée. Il a constamment puisé dans l'actualité, mais il s'est sans cesse fait champion du progrès.

M. J. P. Manternach a toujours détesté le verbiage. Il a été un homme d'action. Quand il avait quelque chose à dire, il le disait d'une manière claire, brève, précise et posée. Il donnait l'impression de ne pas aimer les discussions; sans doute, parce qu'elles le privaient du temps nécessaire pour l'action. Il forçait son interlocuteur à s'en tenir au fait. Il ne tolérait aucune digression. Il aimait les situations claires et il détestait l'ambigu.

Dans le domaine de l'esprit, il aimait la ligne droite et il jalonnait bien d'avance sa route pour la suivre après, méthodiquement et posément, du pas prudent que nous, les plus jeunes, lui avons toujours connu. D'aucuns y ont vu un manque de souplesse, mais au fond, ce n'était qu'un signe de droiture et de profonde honnêteté.

Dans la vie pratique, M. Manternach était un organisateur de talent et un réalisateur infatigable. Il avait la main sûre, et la faculté de prévoir, lui était innée, tout comme le besoin de l'action. Aussi, son activité ne se bornait-elle pas au domaine de l'école. Il prenait une part active à la vie publique de sa ville. Il y occupait à plusieurs reprises le pupitre de conférencier, et les sujets scientifiques qu'il traitait lui rapportèrent la renommée d'un vulgarisateur intelligent et d'un propagandiste zélé du progrès. Entre 1908 et 1920, il publiait, surtout dans des périodiques techniques étrangers, plusieurs études approfondies sur la question de l'électrification de notre pays. De 1910 à 1919, il fut le gérant de « l'Usine Electrique Municipale » d'Esch et, en cette qualité, il contribuait efficacement à la constitution du « Syndicat des Tramways Intercommunaux du Sud ».

C'est en 1925 que M. Manternach fut appelé au poste de directeur de l'école industrielle et commerciale d'Esch-sur-Alzette. Je l'ai vu en fonctions au moment où il approchait de la soixantaine. Sa silhouette était devenue un peu voûtée et sa démarche s'était faite lente et posée. Mais son esprit était resté jeune et n'avait rien perdu de son élan et de sa curiosité naturelle. Un jour — c'était je crois en 1937 — il nous causa une vive surprise en nous invitant à une leçon de physique, dans laquelle il fit usage du film didactique. En 1938, il publia dans le Journal de l'Association des professeurs une étude étendue, ayant pour titre: « Le film au service de la méthodologie des sciences naturelles, physiques et chimiques dans l'enseignement secondaire », travail qui faisait une fois encore œuvre de pionnier et montrait le chemin aux jeunes.

C'est peut-être parce qu'il était directeur d'une école sans latin que M. Manternach se faisait partisan décidé de la forma-

tion à base de langues modernes. Peut-être encore que par cette attitude il payait une fois de plus un tribut équitable à son esprit inlassablement épris de nouveau. En tout cas, il n'aimait pas la formule du Lycée moderne, et c'est en exécution de sa propre volonté que l'avis mortuaire que nous avons lu dans les journaux du 16 octobre 1952 nous annonçait le décès de M. Jean-Pierre Manternach, directeur honoraire de l'école industrielle et commerciale d'Esch-sur-Alzette.

Jean MULLER.



Joseph HANSEN

Une nature généreuse, voilà ce qu'était éminemment Joseph Hansen. Un homme franc, qui aimait son métier, et la langue qu'il enseignait, et le doux pays de France. Un homme qui savait se dépenser.

Anciens élèves, anciens collègues, anciens amis, tous se rappellent sa voix vibrante, enthousiaste, tonitruante qui roulait sans fatigue ni dégoût, écho sonore de la sensation, de l'idée, des mille idées qu'elle pourchassait à la fois, qu'elle essayait d'emprisonner dans le cadre toujours trop étroit des phrases qui craquaient, qui béaient, qui cédaient sous l'impulsion impérieuse. On se rappelle la tête fortement sculptée sous l'abondante chevelure, la bouche robuste sous les moustaches tombantes, l'œil vif sous les fortes arcades sourcilières; et ces doigts osseux, noueux, qui se recroquevillaient en un geste de saisir et s'ouvraient en un geste de donner — de donner ce qu'il y avait de meilleur en lui, son amour des idées, de la langue et de la littérature françaises.

Sans être fermé à la perfection classique, il préférait l'exubérance romantique ou la truculence naturaliste où avait baigné sa jeunesse. Toutes les causes, même utopiques, même contradictoires, pourvu qu'elles fussent généreuses, pourvu qu'elles fussent françaises, avaient le don de lui plaire. Et ses convictions philosophiques, politiques et sociales ne l'empêchaient pas de respecter — d'essayer tout au moins de comprendre — des convictions opposées. Jamais je n'ai entendu de sa bouche une parole sectaire ou haineuse. Son anecdote favorite montrait deux politiciens de bord opposé, sortant bras dessus bras dessous de la Chambre des Députés, où ils venaient de s'engueuler fortement sur des questions politiques; — maintenant c'est l'amitié qui l'emporte.

Ce que Joseph Hansen aimait, il l'aimait d'un amour à toute épreuve; et cet amour rayonnait.

Ainsi de la littérature française. Il essayait de nous amener à lire, apportant lui-même, faisant apporter de la Bibliothèque Nationale, des piles de livres par lesquels il stimulait notre curiosité. Les grandes idées, les sentiments éternels et l'expression qu'ils trouvaient chez les grands écrivains, voilà ses nourritures terrestres. Il suivait de près l'orientation nouvelle de la littérature; grâce à lui, nos connaissances dépassaient la littérature déjà classée.

Ses multiples tâches de délégué général de l'Alliance Française entretenaient ce goût pour le mouvement des idées. L'ancien normalien restait ainsi en relation avec les sommets du monde intellectuel français. Que de conférenciers il a reçus, présentés, introduits! Ajoutez les conférences qu'il a faites — je me rappelle tout particulièrement celle qu'il a prononcée devant ses élèves sur Victor Hugo et les Humanités (son cher Hugo, ses chères humanités); j'ai gardé le souvenir d'une pensée nuancée, d'une parole vibrante et d'un style châtié. Ajoutez les articles qu'il a écrits sous son nom, sous ceux de Jean de Crécy ou de Pangloss, ajoutez ses fameuses soirées destinées à rendre sa popularité, chez nous, à la chanson française, ajoutez les services qu'il a rendus, au risque de sa vie, à la France pendant la première guerre mondiale; et vous pourrez dire qu'au moment où ses forces s'affaiblissaient (longtemps il gardait encore sa pleine lucidité et son intérêt vivace malgré le déclin corporel), il avait derrière lui une vie de travail et de belles réalisations. Lorsque, en 1949, les Amitiés Françaises publiaient, à l'occasion de son 75^e anniversaire, leur Hommage à Joseph Hansen, réunissant des données biographiques et bibliographiques, des textes de lui et d'autres sur lui, elles s'acquittaient d'une dette de reconnaissance.

L'homme inspirait la sympathie et la confiance; il accueillait plutôt qu'il ne refusait. Ses élèves sentaient qu'il était sans hargne, sans parti-pris. Il leur laissait une liberté qui confinait parfois à l'anarchie; mais il ne tolérait aucune bassesse. Alors, mais rarement, il éclatait. Et c'était justice.

E. LUDOVICY.

LES DISSERTATIONS DES JEUNES PROFESSEURS 1952

Le comité de rédaction du « Journal » remercie tous les jeunes professeurs qui ont bien voulu répondre à son appel de présenter leurs dissertations à nos lecteurs.

PHILOSOPHIE ET LETTRES.

M^{me} Fanny Beck-Mathékowitsch.

Dissertation scientifique : **La bienfaisance publique à Luxembourg sous les régime français.**

Une description sommaire des principales étapes d'évolution qu'a suivies la bienfaisance à travers l'histoire permet de comprendre l'effet novatoire de la Révolution française dans ce domaine.

Au point de vue législatif les Assemblées Nationale et Législative ainsi que la Convention sont intervenues à de multiples reprises en promulguant des réglementations qui ont fini après bien des modifications et perfectionnements par aboutir dans ce que nous appelons le système de l'an V. Création des hospices civils et des bureaux de bienfaisance. L'assistance publique considérée d'abord comme dette nationale devient une nécessité d'ordre social pour les gouvernements et un devoir de charité pour les individus. Les institutions créées à cet effet fonctionnent partout sur un plan identique :

- 1) elles sont **publiques** parce qu'elles participent à l'organisation administrative de la nation;
- 2) elles sont civiles, c'est-à-dire laïcisées par application du grand principe de l'égalité de tous devant la loi;
- 3) elles sont **générales** dans leur sphère d'application en étendant leur bienfait à tous les citoyens sans exception;
- 4) elles sont **locales** et font partie par conséquent des attributions de l'autorité communale;
- 5) elles constituent des personnes juridiques de droit public, sont propriétaires de leur patrimoine, peuvent ester en justice.

Ce système comme sa sphère d'application et ses traits caractéristiques le montrent, constitue une création révolutionnaire dans l'actement de laquelle le **Consulat** interviendra en perfectionnant avant tout les sources de revenus des établissements charitables.

Les fonds nécessaires à leur fonctionnement sont à fournir par les municipalités.

Une description sommaire des principales sources de revenus (centimes additionnels sur les impôts locaux, rentes et biens celés au domaine, le produit de l'octroi, des amendes et confiscations, la perception des droits de pesage) montre les difficultés interminables auxquelles se heurtaient un fonctionnement rationnel des institutions nouvellement créées.

*

L'édifice des règles et principes, s'il a une portée générale pour toute la France, a eu son application dans le Département des Forêts, en s'adaptant plus spécialement aux contingences locales de ces régions. Ce fait est vérifié par la 2^e partie du travail, traitant du fonctionnement pratique de la bienfaisance à Luxembourg.

La description des hospices civils permet d'insister sur l'hospice St.-Jean avec son origine, sa commission administrative, son personnel, le traitement des hospitalisés, les difficultés d'approvisionnement, d'hébergement et de gestion financière auxquelles il se trouve acculé.

Avec l'hospice des orphelins avec ses antécédents historiques, son administration, son régime intérieur etc., ainsi que sur l'hospice des Bons-Malades.

Un 2^e chapitre examine et discute l'organisation et le fonctionnement des bureaux de bienfaisance, autre innovation du régime révolutionnaire.

En guise de conclusion nous discutons les créations du législateur révolutionnaire en montrant que comme dans maint autre domaine, il est parvenu à constituer une œuvre d'une telle idonéité, qu'elle constitue encore aujourd'hui la base prépondérante de notre système moderne de bienfaisance publique.

Dissertation pédagogique : **Die Nationalgeschichte im Geschichtsunterricht der drei unteren Klassen des Mädchenlyzeums.**

Der erste Teil dieser Abhandlung beschäftigt sich mit theoretischen Erörterungen über die Berechtigung der Nationalgeschichte im Geschichtsunterricht unserer Mittelschulen,

eine Frage, die von Seiten der UNESCO in ganz konkreter Weise aufgeworfen wurde.

Sollen wir auch das nationale Element im Geschichtsunterricht pflegen, oder wäre es besser, diesem Fach einen übernationalen Charakter zu geben, indem wir eben alle die Ereignisse herausstreichen, die für die allgemeine Entwicklung der Menschheit entscheidend waren.

Fragen wir nun inwiefern gerade wir berechtigt sind, unsere Nationalgeschichte, die doch größtenteils eine Territoriumsgeschichte ist, in den Lehrstoff der Universalgeschichte der drei unteren Klassen mit hineinzuziehen, erhalten wir eine dreifache Antwort:

- 1) Die Nationalgeschichte ist für unsere Schülerinnen die natürliche Brücke zur Weltgeschichte.

Vergessen wir nicht, daß gerade das Fach Weltgeschichte von unseren 12jährigen Schülerinnen einen großen geistigen Sprung verlangt aus ihrer eigenen, sehr eingeschränkten Welt in ein weites, schier unermessliches Neuland. Es ist nur natürlich, daß der Lehrer, will er den Geschichtsunterricht zu dieser Welt des Kindes in eine lebendige Beziehung bringen, an die ihr bekannte räumliche und zeitliche Wirklichkeit anknüpft, also an heimatliche Vorgänge, Ereignisse, Zustände, kurz an Nationalgeschichte. Von ihr aus soll das Kind das größere Weltgeschehen erfassen, von dem unsere eigene Geschichte nur ein Teil ist.

- 2) Die Nationalgeschichte erleichtert der Schülerin das Denken in der geschichtlichen Kategorie der Zeit.

Indem sie an das heimatlich Bekannte, an den eigenen Erfahrungskreis anknüpft, gibt sie dem Kinde eine konkrete Anschauung von der Zeitentfernung. Von dem Rezenten läßt sich leichter auf das Ältere und Älteste übergehen.

- 3) Die Nationalgeschichte weckt und fördert das nationale Interesse des Kindes.

Allerdings liegt es uns ferne, Geschichte als Gesinnungsfach anzusehen im üblen Sinne eines Propagandamittels, welches uns von der historischen Wahrheit abweichen ließe und den Wahrheitssinn des Schülers fälschen würde. Wir wollen lediglich den Geschichtsunterricht so beginnen, daß wir den Ausgangspunkt der Darbietung oft im Geschehen des eigenen Volkes wählen und von diesem Erfahrungskreis aus den geistigen Horizont des Kindes erweitern und ihm die Aufnahme und das Verstehen fremden Kulturgutes erleichtern.

Für die methodische Behandlung der Nationalgeschichte im Geschichtsunterricht scheint uns die beste Lösung diejenige zu sein, die Professor H. KOCH in seinem Artikel « Universalgeschichte und Nationalgeschichte » (Journal des professeurs, avril 1938) nämlich die Nationalgeschichte in den Gang der Universalgeschichte einzuflechten und mit ihr zu verknüpfen.

In dem 2. Teil der Abhandlung werden auf Grund der Handbücher praktische Vorschläge gemacht für die Anwendung dieser Grundsätze in den drei unteren Klassen.

Bedauerlich ist nur, daß die Ausführung dieser Vorschläge sich an eine große Schwierigkeit stößt, nämlich den Zeitmangel, den jeder Lehrer besonders im Geschichtsunterricht quälend empfindet.

Roger Engel.

Dissertation scientifique : **Le partage des biens communaux dans le Duché de Luxembourg depuis Marie-Thérèse jusqu'à la fin de la domination autrichienne au Luxembourg.**
Résumé: A partir de 1778, une centaine de localités luxem-

bourgeoises procédèrent au partage héréditaire de leurs biens communaux. On voulait ainsi terminer de multiples querelles éclatées à propos de la jouissance des biens en question, mettre ces terrains mieux en valeur, procurer des champs supplémentaires à des villages qui disposaient d'un excédent de force-travail. Mis à part un certain nombre d'inconvénients dans plusieurs communes, ces partages ont donné les bons résultats escomptés.

Dissertation pédagogique : **Die Nationalgeschichte im Unterricht der mittleren Lehranstalten Luxemburgs.**

Résumé: Für die erste Klasse könnten wir auf eine systematische Unterweisung in der Nationalgeschichte verzichten. Der zweiten Klasse wäre die Zeit von Graf Siegfried I. bis zu Kaiser Sigismund in einer Reihe von Biographien in novellistischem Ton zu bieten, und die Zeit der Fremdherrschaft müßte in Hauptetappen behandelt werden. Auf der dritten Klasse wäre das Hauptgewicht auf die Gründung des modernen luxemburgischen Staates zu legen. Der zweite Zyklus dieses Unterrichts hat sich vor allem mit der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung von Gemeinschaft und Staat zu befassen.

Alex Grosbüsch.

Dissertation littéraire: **THE ODYSSEY OF A MODERN SOUL. A Study on Thomas Merton's Autobiography 'The Seven Storey Mountain' with Special Reference to Critics and Reviewers.**

The paper intends to examine the problems of a recent American best seller, which desires to point to the necessity of Christian values in the desert of this modern world. Above all it endeavours to bring the fundamental problems of conversion and renunciation into clearer relief by analysing a modern pilgrim's progress, which leads from a life of sins in Europe and America to the happiness of a Trappist monastery in Kentucky. By comparisons and references the study tries to show the 'Seven Storey Mountain' in a wider perspective, to explain the most important passages, and to reveal the impression it has made in the , world'.

Dissertation pädagogique: **Kurze Studie über verschiedene moderne Hilfsmittel im geographischen Unterricht der Mittelschulen.**

Die Arbeit umreißt in kurzen Strichen die Möglichkeiten, welche Bild, Film, Schulfunk, Schallplatte, sowie Naturprodukte, Bastelarbeiten usw. dem Erdkundelehrer im zeitgemäßen Unterricht bieten. Der Beschaffung des Hilfsmaterials ist besondere Aufmerksamkeit geschenkt, und ein praktisches Lehrbeispiel zeigt interessante Ergebnisse auf.

Paul Helbach.

Dissertation scientifique: **Le roman latin étudié dans ses deux œuvres les plus typiques et les plus représentatives : les Métamorphoses d'Apulée et le Satirion de Pétrone.**

Comment le génie latin a-t-il contribué à créer et à continuer le genre du roman, après son invention par les Grecs? C'est ce que l'auteur s'est proposé de rechercher dans une première partie de son étude, en replaçant le roman latin dans son époque et en examinant comment se sont réalisées peu à peu, dans le monde latin, les conditions nécessaires à sa création.

Après avoir ainsi relié l'origine et l'évolution du roman latin à l'évolution culturelle du peuple romain, l'auteur étudie les romans typiquement latins: à savoir les Métamorphoses d'Apulée et le Satirion de Pétrone. Puis, par un rap-

prochement de ces deux ouvrages et par une comparaison entre les romans latins et grecs, il relève les traits essentiels du roman latin: c'est un roman à tiroirs, admettant des digressions ou même des hors-d'œuvre multiples et faisant de larges emprunts à des contes milésiens. Ses caractères essentiels sont l'esprit réaliste et l'esprit satirique, lequel se discerne surtout dans le Satirion, la description fidèle de la vie quotidienne et des mœurs de l'époque et la recherche d'épisodes fort licencieux qui ne font guère paraître sous un jour favorable ni l'amour ni les amoureux.

Dissertation pédagogique: Die seelische Reifung unserer Mittelschüler, ein Erziehungsproblem.

Wer den Gesamtprozeß der seelischen Reifung überblickt, erkennt sofort, wie recht J. J. Rousseau hatte, als er die Reifezeit eine zweite Geburt nannte. Weil aber im Gegensatz zum volksschulpflichtigen Kind der Jugendliche sich bewußt von seiner Um- und Mitwelt abschließt, trifft nicht nur die Erforschung des Pubertätsalters, sondern auch die Ausübung unserer Lehr- und Erziehertätigkeit in den Mittelschulen auf große Schwierigkeiten.

Demgemäß gliedert sich diese Arbeit in zwei Hauptteile: ein erster untersucht das Gefühlsleben, die Geisteshaltung und das praktische Verhalten des Jugendlichen in ihren Auswirkungen auf den Unterricht; ein zweiter befaßt sich mit der Erziehungsaufgabe, die uns daraus erwächst und die ihre Krönung in der Anleitung des heranreifenden Mittelschülers zu geistiger Aktivität und Mitarbeit im Schulbetrieb findet.

Eugène Leytem.

Dissertation littéraire: L'Iliade, poème guerrier.

La dissertation comporte tout d'abord des considérations sur les rapports entre la guerre de Troie et la colère d'Achille, sur les caractéristiques des 4 batailles ainsi que sur leur fonction dans l'ensemble. D'autres chapitres ont pour sujet la présence des dieux dans la mêlée, le caractère féodal de la société, les rapports entre le récit homérique et la réalité historique, la vogue des sujets guerriers dans la poésie épique en général. La partie centrale est consacrée à l'art d'Homère dans les récits de bataille, à cet art savant et tout de même profondément humain qui a préservé et préservera l'Iliade de l'oubli et de l'indifférence.

Dissertation pédagogique: **Der Geschichtsunterricht und die internationale Verständigung.**

Eine Betrachtung über die Notwendigkeit, die Möglichkeit und die Bemühungen, den Geschichtsunterricht in den Dienst der Völkerverständigung zu stellen.

Paul Olinger.

Dissertation littéraire: **L'univers poétique de Pierre Emmanuel.**

La poésie de P. E. est centrée sur l'homme. Il se penche sur la blessure « essentielle » qu'ouvre au sein de la créature humaine le dualisme de sa nature, et l'homme apparaît comme un douloureux paradoxe, un « nœud de contradictions ». Dans son intérieur, pitoyable et hideux, remuent les monstres de l'inconscient. La ville, l'amour, la guerre permettent au poète d'être le témoin de sa navrante déchéance. A la hantise érotique, à la hantise de l'inconscient se joint la hantise du péché.

Dépassant de loin le plan moral, la faute, le mal prennent une signification métaphysique: Dans la sollicitation la plus abjecte du péché l'homme cherche essentiellement une communication, un dialogue avec l'invisible qui la dépasse. Aussi, dans les grands poèmes épiques (Tombeau d'Orphée, le Poète et Son Christ, Sodome, Babel), tout imprégnés d'éléments psychanalytiques et d'orphisme, l'homme apparaît-il aux prises avec la condition humaine, essayant, mais en vain, de s'identifier avec l'Absolu.

Pour être sauvé, l'homme ne peut se passer du Christ — non le Christ conventionnel et soumis des dévots, mais un Christ âpre, tourmenté et révolté — hideux par la putréfaction que répand en lui la présence du péché. Car le Christ « incarne » réellement le péché, introduisant le mal au cœur de la divinité. L'homme-Dieu disparaît pour ne plus laisser place qu'à l'homme-Péché. Après une hallucinatoire « Descente aux Enfers » le Christ, à son tour, a besoin d'être racheté par l'homme déjà sauvé. Telle est, à la lettre, l'alchimie mystique de la Rédemption.

La poésie de P. E. n'est pas pour plaire aux simples esthètes. Trop de sang, trop de convulsions, la présence du péché, viciant tout, en voilent les beautés. Le poète aborde avec un égal bonheur les différents genres: épique, dramatique et lyrique. Ses procédés, résolument modernes, sont: la fréquence le l'allusion, la fusion d'images aux rapports souvent lointains, un symbolisme personnel fort complexe et de mas-

sives interventions de l'inconscient. Même dans l'épopée l'élément épisodique est extrêmement réduit. Cette technique permet au poète, jusque dans ses poèmes de l'actualité, nés de la guerre, de réaliser l'exigence d'une « poésie à plusieurs hauteurs ». Aussi, pour être centrée sur l'homme, la poésie de P. E. ne fait-elle nullement abstraction des autres éléments de la création. Tout l'univers est intimement lié au drame humain. En sorte que la méditation du poète, finalement, restitue l'homme dans sa dignité d'homme et le situe dans une perspective cosmique qui s'ouvre sur le divin.

Dissertation pédagogique: **Die psychologische Jugendkrise nach Spranger und Debesse.**

Paul Spang.

Dissertation scientifique: **La répartition de la propriété foncière et la vie rurale à Echternach d'après le cadastre de Marie-Thérèse (1766—1771).**

Se basant sur des documents des Archives du Gouvernement et de celles de la Ville d'Echternach, la dissertation cherche à déterminer la part que les différentes classes sociales de l'Ancien Régime possédaient dans la propriété foncière de la ville d'Echternach. Un premier chapitre expose le régime des aides et subsides en vigueur dans la province de Luxembourg et les réformes du gouvernement de Bruxelles (1752, 1766 et 1771 — « cadastre de Marie-Thérèse »). Après avoir déterminé la valeur et les faiblesses des documents du dénombrement de 1766, le travail recherche et compare, dans un second chapitre, le nombre des propriétaires, les catégories ou classes sociales auxquelles ils appartenaient, la quantité de terres possédée par chacun de ces groupes, la répartition du sol entre les individus.

Le nombre des propriétaires fonciers s'élève à 498: Clergé 8 = 1,61%, Noblesse 5 = 1%, Tiers-Etat 472 = 94,97%, Autres 12 = 2,42%, Biens communaux.

La superficie totale déclarée en 1766 (7711 journaux, 97 verges) se répartit comme suit entre ces catégories: Clergé 37,63%, Noblesse 3,85%, Tiers-Etat 25,10%, Hôpital St. Georges 8,77%, Biens communaux 23,89%, Divers 0,76%. Un troisième chapitre ne peut donner qu'une idée sur la richesse des renseignements sur la vie rurale qu'on pourrait tirer des documents du dénombrement de 1766. L'étude de l'économie rurale, sur la base des documents du cadastre, amène à celle de l'élevage et de l'exploitation forestière.

Dissertation pédagogique: **Der deutsche Stil- und Aufsatzunterricht auf der Unterstufe** (unter besonderer Berücksichtigung der « Deutschen Spracherverziehung » von Rahn-Pfleiderer).

Die Arbeit entstand aus den Bemühungen, den Stoff der Rahn-Pfleidererschen Hefte in den deutschen Stil- und Aufsatzunterricht der Unterstufe einzubauen. Ein erster Teil beleuchtet die Schwierigkeiten, mit denen der Deutschunterricht an unseren höheren Schulen zu kämpfen hat. Der zweite Teil zeigt die Wichtigkeit der Stilübungen und gibt einen Einblick in die Möglichkeiten, die die neuen Handbücher in unseren Schulen erschlossen haben. Der letzte Teil untersucht vor allem, ob die Aufsatzlehre der « Deutschen Spracherverziehung » auch dem Alter unserer Schüler angepaßt ist, und sucht, einige Fragen des Aufsatzunterrichtes im Rahmen der Handbücher zu lösen. Ein Stoffverteilungsplan für Quinta, dem die « Deutsche Spracherverziehung » von Rahn-Pfleiderer zu Grunde liegt, beschließt die Arbeit.

Gérard Thill.

Dissertation scientifique: **La suppression du couvent du Saint-Esprit sous Joseph II** (22 décembre 1783).

Cette étude du sort de la communauté et des biens du plus typiquement luxembourgeois de nos anciens couvents cherche à montrer par des détails concrets le vrai caractère et la portée de la « suppression josphiste » dans notre pays. Relevant d'une part le désolant bureaucratisme autrichien, l'honnêteté et l'humanité des employés locaux ainsi que le manque d'opposition de nos ancêtres, elle révèle d'autre part les multiples interférences intéressantes du sujet avec la vie religieuse, intellectuelle, politique et surtout économique du Luxembourg à la fin du 18^e siècle.

Dissertation pédagogique: **Die Kunsterziehung in unsern Mittelschulen.**

Dem allgemeinen Aufblühen des Kunstlebens entspricht noch immer nicht, trotz mancher wertvollen Neuerungen, die notwendige Kunsterziehung. Da die Einführung eines regelrechten Kunstunterrichtes bei uns auf allzu große Programmschwierigkeiten stößt, müssen wir die bekannten Behelfsmittel weitgehend ausbauen. Diese Abhandlung erörtert unter andern besonders die Möglichkeit, wie die Kunstwerke durch **systematische** Verwendung im Anschauungs-

unterricht indirekt viel zur Kunsterziehung der Schüler beitragen könnten, falls die einzelnen Fachlehrer auf diese zusätzliche Aufgabe vorbereitet wären und ihnen das nötige Material zur Verfügung stände.

Constant Vesque.

Dissertation littéraire: La psychologie des foules dans les Histoires et les Annales de Tacite.

Il est impossible de se faire une juste idée de Tacite psychologue si l'on se borne, comme on le fait généralement, à l'étudier sous le point de vue de la psychologie de l'individu. Cet auteur a défini, en effet, avec une rare précision quelques-unes des lois qui régissent les groupements humains. Ce qui met en lumière toute sa perspicacité, c'est le fait que son opinion sur les points essentiels de ce domaine a été confirmée généralement, en tout ou en partie, par les recherches les plus récentes. En ce sens il est permis de considérer Tacite comme le véritable maître de la psychologie collective, parce que lui seul, à vrai dire, dans toute l'antiquité romaine a su dépasser le particulier et l'anecdotique et atteindre l'universel. Les images que ce passionné de l'analyse psychologique a laissées des trois principaux acteurs du grand drame qui se déroulait à Rome au premier siècle de notre ère (sénat, armées, peuple) sont vraiment incomparables. Aussi les Histoires et les Annales de Tacite constituent-elles un des livres les plus instructifs pour tous ceux qui se sentent attirés par le fond mystérieux de l'âme collective.

Dissertation pédagogique: Unsere Nationalgeschichte im Lichte des UNESCO-Programmes.

Es wird hier eine Antwort gesucht auf folgende zwei Grundfragen:

- 1) Ist das Studium unserer Nationalgeschichte überhaupt vereinbar mit den Bestrebungen der UNESCO?
- 2) Wie soll unser Nationalgeschichts-Unterricht in den Rahmen des Universalgeschichts-Unterrichtes eingebaut werden?

Die erste Frage darf ohne Zögern bejaht werden, und das umso mehr, als das Studium der Geschehnisse innerhalb unserer zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen eingegengten Heimat direkt zur Verwirklichung des von der

UNESCO angestrebten Ziels der Völkerverbrüderung beiträgt.

Was die zweite Frage betrifft, so scheint es ratsam, jener Methode den Vorzug zu geben, welche das Studium der nationalen Geschichte mit dem der allgemeinen Geschichte verknüpft. Leider wird der Hauptvorteil dieser Methode in Frage gestellt durch die Tatsache, daß unser Programm für beide Zyklen ein spezielles Handbuch unserer Nationalgeschichte vorschreibt. Um die Bindungen innerhalb des geschichtlichen Geschehens auch nach außen hin in Erscheinung treten zu lassen, müßte also vor allem eine gemeinsame Darstellung sowohl der National- als auch der Universalgeschichte in ein und demselben Handbuch angestrebt werden.

SCIENCES PHYSIQUES ET MATHÉMATIQUES.

Joseph Hallé.

Dissertation scientifique: **Le calcul symbolique basé sur la transformation de Laplace et les principales applications.**

Le calcul symbolique, imaginé par Oliver Heaviside vers 1898, n'est développé que depuis vingt ans comme procédé de calcul mathématique important. La dissertation se propose de montrer le rôle de la transformation de Laplace dans le calcul symbolique, donc de rassembler les notions mathématiques nécessaires à la compréhension de cette méthode. Elle insiste surtout sur l'importance et l'utilité de ce mode de calcul, étant un précieux instrument de recherche, dans toutes les applications possibles de la physique et des mathématiques.

Dissertation pédagogique: **Über mathematische Modelle und ihre Anwendung im geometrischen Unterricht.**

Die Abhandlung untersucht, welchen Zweck die Modelle im Geometrieunterricht erfüllen und welches Ziel sie erreichen sollen. Sie legt ihre Verwendungsmöglichkeiten fest und gibt die Arten der in Frage kommenden Modelle an. Der Hauptzweck der Arbeit ist die praktische Anwendung von Modellen im Geometrieunterricht an Hand von geeigneten Beispielen zu zeigen, wobei jedesmal die Zeichnung des entsprechenden Modells hinzugefügt ist. Über zwanzig Modelle wurden praktisch ausgeführt und sind mit der Abhandlung abgeliefert worden.

Marcel Hoffmann.

Dissertation scientifique: **Sur quelques procédés modernes de production et sur quelques propriétés caractéristiques des ondes électromagnétiques centimétriques.**

On commence par examiner les principales limites au fonctionnement des oscillateurs classiques aux fréquences très élevées ainsi que les modifications apportées au mode constructif classique pour atteindre des longueurs d'onde plus petites, modifications qui ont abouti à la création des lampes à disques scellés qui, associées à des circuits oscillants spéciaux, les cavités résonnantes, ont permis d'atteindre des longueurs d'onde de 10 cm environ. Pour augmenter la puissance de sortie et pour arriver à des fréquences encore plus élevées, des procédés entièrement nouveaux ont dû cependant être mis en œuvre qui sont étudiés dans les chapitres suivants. Il s'agit d'abord des oscillateurs à grille positive, ensuite des magnétrons qui rangent parmi les meilleurs générateurs utilisés actuellement pour la production d'ondes centimétriques avec une puissance notable, et finalement des tubes à modulation de vitesse, klystrons et klystrons reflex. Le reste du travail concerne les propriétés des ondes centimétriques. On examine leur propagation dans les guides d'ondes, tubes creux à parois conductrices remplis d'un diélectrique quelconque, et leur propagation dans l'atmosphère qui ressemble sous certains points de vue à celle de la lumière. Deux chapitres enfin sont consacrés, l'un aux cavités résonnantes, les seuls circuits oscillants utilisables à des fréquences aussi élevées, l'autre aux aériens, de formes diverses et parfois inattendues, remontrés dans ce domaine nouveau.

Dissertation pédagogique: **Über die Notwendigkeit der Behandlung und über die Darstellung des elektrischen Feldes im modernen Elektrizitätsunterricht unserer höheren Schulen.**

Die Arbeit zerfällt in zwei Teile: Teil A enthält Hinweise auf die Bedeutung des elektrischen Feldes für den Schulunterricht und allgemeine Betrachtungen über die Darstellung schwieriger Punkte der Feldlehre. Teil B ist aufzufassen als Versuch dafür, wie das elektrische Feld in unserm Schulunterricht behandelt werden könnte und stellt gleichzeitig einen Vorschlag des zu behandelnden Stoffes dar.

SCIENCES NATURELLES.

Albertine Biermann.

Dissertation scientifique: **Les groupements forestiers de la Basse-Sûre.**

La première partie de la dissertation comprend l'étude phyto-sociologique, d'après les méthodes de l'école zurichomontpelliéraine, des groupements forestiers des environs d'Echternach. La diversité des substrats géologiques et du relief de cette région conditionne une grande variation dans la composition floristique. Les relevés effectués ont permis de reconnaître 18 types de forêts qui peuvent être rattachés à 7 associations appartenant à 4 alliances.

Dans la deuxième partie il a été essayé d'éclaircir le problème particulier de l'existence de la hêtraie sur le grès de Luxembourg. Diverses mesures écologiques semblent indiquer que les minima hivernaux relativement bas du sol, dus aux particularités physiques du grès, conditionnent la présence de ce groupement forestier montagnard à des altitudes exceptionnellement basses.

Dissertation pédagogique: **Der Naturschutzgedanke im wissenschaftlichen Unterricht unserer Mittelschulen.**

Die geschichtliche Entwicklung des Naturschutzgedankens wird kurz umrissen und seine aktuelle Tragweite festgelegt. Der Naturschutz wirft heute Probleme auf, zu denen die Menschheit Stellung nehmen muß. Die Schule hat somit die Pflicht, die Jugend zur Ehrfurcht vor der Natur zu erziehen.

Die Arbeit versucht, an Hand theoretischer Erwägungen und praktischer Vorschläge zu zeigen, wie der Unterricht dieser Aufgabe gerecht werden kann.

Guillaume Daubach.

Dissertation scientifique: **Contribution à l'étude du rôle du phosphore dans la dégradation des glucides.**

Les études biochimiques, depuis le début du siècle, ont montré que le phosphore occupe une position-clé dans l'énergie cellulaire, c'est-à-dire dans la production du courant d'énergie qui traverse les cellules vivantes. Il se présente sous forme minérale, glucidique, lipidique et protidique. Son rôle dans le métabolisme glucidique fut étudié dans les deux

processus de la fermentation et de la respiration. Après un aperçu sur l'histoire, les maladies de carence et l'absorption du phosphore, il fut montré comment il facilite la dislocation du glycogène en le morcelant en unités monohexosiques. Il permet ensuite la scission de cette molécule hexosique en deux molécules de trioses, dont l'acide pyruvique, point de départ pour la préparation de l'acide lactique et de l'alcool éthylique. Finalement, à travers toute la cascade des réactions complexes, il sert de transporteur et d'accumulateur d'énergie. La grande quantité d'énergie libérable pour la combustion intégrale et instantanée de la molécule de glucose se trouve divisée en une multitude de quanta énergétiques, utilisables au niveau cellulaire. Les phosphates sont les plus appropriés aux échanges énergétiques de la matière vivante.

Une deuxième partie donna la méthode et les résultats d'une étude expérimentale de l'influence des radiations ultraviolettes sur l'évolution des composés phosphorés dans les graines de *Triticum* et de *Helianthus*.

Dissertation pédagogique: **Biotypologie und individuelle Behandlung des Schülers.**

Das Ziel unserer Mittelschulen, humanistische, das heißt allgemein menschliche Bildung zu vermitteln, verlangt, daß im Mittelpunkt « der Mensch » stehe. Diesem Ziele wird man also umso näher kommen, je mehr man die Mittelschüler individuell erfassen und behandeln können wird. Ausgehend von der Erfahrungstatsache ihrer körperlichen und charakterlichen Verschiedenheit wurde untersucht, ob und in welchem Maße die Biotypologie oder biologische Typenlehre in dieser Hinsicht von Nutzen sein kann. Sie untersucht die Beziehungen zwischen psychischer Persönlichkeit und körperlicher Konstitution. Nach einem Überblick über die verschiedenen Systeme der Biotypologie wurden Ernst Kretschmers Körperbautypen und psychologische Typen erläutert. Die grundsätzlichen Resultate über ihre Beziehungen zueinander wurden an Hand von Beispielen aus der täglichen pädagogischen Praxis überprüft und in verschiedenen Klassen durch schriftliche Umfragen bestätigt. Diese erlaubten zugleich einen Einblick in die persönliche Stellungnahme der Schüler zu verschiedenen, gegebenen pädagogischen Tatsachen.

So manifestiert sich die typologisch stärkere oder schwächere Affektivität in der Zielstrebigkeit, in der Ablenkbarkeit bei der Arbeit, im Anschauungsvermögen.

Die verschiedene soziale Einstellung beeinflusst die Ausdrucksweise, das Verhalten in der mündlichen Prüfung, den Wert von Belohnung und Strafe.

Schlußfolgernd konnte festgestellt werden, daß die Kenntnis des Biotypus zum vollständigen Erfassen und Verstehen der Schülerpersönlichkeit von Nutzen und somit dem Ziel unserer Mittelschulbildung dienlich sein kann.

Alex Hannes.

Dissertation scientifique: Etude phytosociologique de la flore des rochers et des remparts de la ville de Luxembourg.

La dissertation est divisée en deux parties: la première comprend l'étude de la composition de la flore; la deuxième s'occupe de la synécologie. L'étude de la flore est faite à l'aide d'un certain nombre de relevés phytosociologiques; de la discussion de ces relevés ont pu être dégagés les groupements végétaux caractérisant les rochers et les remparts. Quant à la deuxième partie, elle comprend successivement l'étude des caractères microclimatiques, édaphiques et éthologiques. Les observations synécologiques ont permis d'ailleurs de constater une étroite relation entre les groupements végétaux et les microclimats de chaque versant: les versants orientés vers le nord sont caractérisés par les groupements végétaux des endroits humides et froids, les versants orientés vers le sud sont recouverts des associations végétales caractéristiques des régions à climat continental, c. à. d. chaud et sec en été; par contre les versants orientés vers l'est ou vers l'ouest réalisent pour la flore aussi bien que pour leurs microclimats les transitions entre les versants nord et les versants sud selon leur orientation et leur exposition.

Dissertation pédagogique: Der Schularzt im mittleren Unterricht.

Vu l'importance si minime attribuée jusqu'ici à l'examen médical des élèves de nos lycées, la dissertation plaide en faveur d'une extension de la médecine scolaire dans notre enseignement secondaire. Elle examine les problèmes les plus importants de la médecine scolaire et fournit un certain nombre de propositions concrètes pour la réalisation pratique de l'examen médico-physiologique et médico-psychologique des élèves. Une connaissance plus complète et plus sûre contribuerait ainsi à de meilleures études et surtout à une meilleure orientation scolaire.

Suzanne Weckering.

Dissertation scientifique: Beitrag zur Kenntnis der Systematik und Ökologie der Diatomeen Luxemburgs.

Die Arbeit besteht aus einem allgemeinen und einem speziellen Teil.

Der erste Teil befaßt sich mit den verschiedenen Gewässertypen und den Lebensbedingungen, die sie den Organismen bieten.

Ziel des speziellen Teiles war es, die Diatomeenflora im Zusammenhang mit den ökologischen Faktoren der Gewässer des Gutlandes zu untersuchen.

Es wurden 325 Formen gefunden, die sich auf 239 Arten und 30 Gattungen verteilen. Sie zeugen von durchweg alkalischem, nährstoffreichem, oft sogar verschmutztem Wasser, Eigenschaften, die durch die chemische Analyse bestätigt werden.

Dissertation pädagogique: L'enseignement scientifique dans les classes inférieures du Lycée de Jeunes Filles.

Un premier chapitre est consacré à l'étude des élèves dont il s'agit. Sont ensuite passés en revue les buts visés par l'enseignement scientifique: buts intellectuels, méthodiques, esthétiques et éthiques. La partie essentielle se propose de montrer comment ces fins peuvent être réalisées, en tenant compte de la matière à traiter (programme) ainsi que des méthodes à appliquer, tant pour le cours en classe que pour l'instruction complémentaire. Les différents points importants du point de vue méthodique pour le cours en classe sont étudiés; leur application est illustrée par un exemple de leçon modèle. L'instruction complémentaire comprend notamment l'observation dans la nature et les travaux pratiques.

DESSIN.

Camille Croat.

La valeur éducative du dessin: Etude basée sur la comparaison de l'enseignement du dessin avec les autres branches.

L'enfant qui à douze ans entre dans nos Lycées, nous présente un dessin qui par ses caractéristiques: naïvetés, maladresses et déformations involontaires se situe dans la phase transitoire de l'évolution du langage graphique chez l'enfant.

Le langage graphique qu'est le dessin, passe par des étapes semblables à celles du langage oral (phase initiale, phase transitoire, phase finale).

La méthode nouvelle en matière d'enseignement du dessin consiste à ne plus voir dans le dessin de l'enfant le travail d'un petit adulte et à n'y voir que des fautes, mais à le considérer comme un travail qui présente toutes les caractéristiques d'un style enfantin.

Respectant ce style (qui dans tous les pays est le même pour le même âge) le professeur redresse l'élève avec beaucoup de tact et le guide progressivement vers la phase finale (période de perfectionnement).

Analysant les différentes matières enseignées en dessin: (dessin d'imagination, dessin d'observation, dessin de mémoire, composition décorative, dessin linéaire, esthétique, histoire de l'art) et en les comparant aux autres branches, on constate que du point de vue éducatif il s'agit ici d'une branche qui fait partie intégrante du programme de l'enseignement secondaire.

Eu égard à la haute valeur qui échoit à cette branche qui s'occupe de l'éducation esthétique des élèves, elle tient une première place dans la formation des hommes de bonne culture générale.

ÉDUCATION PHYSIQUE.

René Hirtziger.

Nature, valeur, rôle de l'agilité au sol en éducation physique.

L'agilité au sol est une réaction de tout le corps, mobilisé par rapport à des points d'appui fixes ou pris passagèrement au sol. Autrement dit, c'est l'art de mouvoir son corps sur et au-dessus du sol avec ou sans appuis. Sa pratique exige de la part de l'exécutant à la fois force et souplesse, résistance, adresse et vitesse, et enfin par dessus tout, la faculté de coordonner au mieux ses mouvements.

L'agilité au sol est une des activités qui contribuent par excellence, à cultiver la force sans exagération, en majorant surtout la résistance du sujet et à développer le corps harmonieusement. Ce fait explique, en partie, la valeur pratique de l'agilité au sol et la place plus ou moins grande qu'on doit lui accorder en éducation physique.

Tout en s'appuyant sur les besoins bio-psycho-physiologiques et les intérêts de l'enfant, elle se révèle comme une

activité, à la fois naturelle, synthétique et fonctionnelle. En outre elle possède une réelle valeur éducative, tant pratique (par ses aspects utilitaires et hygiéniques) que psychique et morale.

La pratique de l'agilité au sol se révèle donc efficiente et nécessaire en éducation physique. Activité facilement praticable, agréable à enseigner et attrayante pour l'enfant, elle constitue une forme d'éducation physique de première importance.

Si les Suédistes ont eu le tort de la négliger totalement, il revient en mérite à Hébert de l'avoir remise en honneur sous sa forme naturelle et utilitaire. L'absolue nécessité de l'agilité au sol en éducation physique est maintenant admise, puisque la gymnastique de formation moderne, elle-même, réserve une place convenable aux exercices d'agilité au sol, à côté des exercices correctifs.

L'agilité au sol doit être prépondérante dans l'éducation physique des enfants qui nous sont confiés, parce que c'est une gymnastique de vie: elle répond à la vie et elle en est une forme.

NOS PROFESSEURS ET LES ASSOCIATIONS INTERNATIONALES

Congrès de Copenhague.

Le 23^e Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel (FIPESO) s'est tenu du 26 au 31 juillet 1952 à Copenhague au château de Christiansborg, où le Gouvernement danois avait mis à la disposition des congressistes les vastes salles du Parlement.

Il était suivi, le 1^{er} août, de la séance constitutive de la Confédération Mondiale de la Profession Enseignante (CMOPE), dont la fondation avait été décidée en 1951 au congrès d'Hyères. Pour cette raison la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs (FIAI) et la World Organization of the Teaching Profession (WOTP) avaient réuni leurs congrès à Copenhague pendant la même époque.

Les délégués de 16 pays prirent part au Congrès de la FIPESO. Notre Association y était représentée par MM. Léopold Hoffmann et Henri Thill; en outre, M. Arthur Bour assistait au congrès.

Deux questions étaient à l'ordre du jour des séances de travail du congrès.

Le premier sujet proposé était: **Relations entre l'Enseignement primaire et l'Enseignement secondaire**. Ce sujet avait déjà été abordé au Congrès d'Hyères; mais à cause de la complexité du problème il n'avait pas pu être étudié à fond et la suite des débats fut renvoyée au congrès suivant.

Au Congrès de Copenhague l'absence d'une définition précise du terme: «enseignement secondaire» et les divergences fondamentales des enseignements dans les pays anglo-saxons et continentaux rendirent très difficiles une discussion fructueuse de la question. Aussi le président se vit-il forcé de limiter les débats à quelques points particuliers: types d'enseignement secondaire, leurs caractéristiques; âge d'admission; conditions d'admissibilité. Il invita chaque délégation à faire connaître le point de vue de son pays sur ces points.

Dans les trois séances consacrées à ce sujet, les différentes délégations ont cherché à donner une réponse aussi concise que possible aux questions proposées. Dans son exposé notre délégation insista surtout sur les conditions particulières que l'exiguïté du territoire et sa position géographique imposent à notre enseignement secondaire; elle remit à tous les délégués un aperçu sur l'enseignement secondaire du pays.

Comme conclusion des débats le Congrès adopta unanimement la résolution suivante:

1. L'Enseignement devrait assurer à tous les enfants, en dehors de toute discrimination de naissance, de nationalité, de race et de couleur, de condition sociale, le même droit au plein épanouissement de leur personnalité par la mise en valeur de toutes leurs aptitudes.
2. Tous les enfants devraient recevoir une éducation primaire qui leur ferait faire un premier apprentissage de l'observation, du raisonnement et des moyens d'expression.
3. A la fin du cycle primaire doit se placer une étude des aptitudes et des goûts de l'enfant en vue de son orientation. Cette étude doit déterminer la répartition des élèves, sortis du premier degré, entre les différentes formes de l'enseignement du second degré. La généralisation de l'enseignement du second degré est imposée par l'évolution de la structure économique et sociale. Elle se manifeste d'ailleurs dans la plupart des pays.
4. Le second degré, dans toutes ses sections, doit être fondé essentiellement sur une culture générale solide tendant à faire bénéficier l'élève de l'héritage du passé et à développer, avec sa personnalité, le sens d'une active solidarité humaine.

Comme deuxième sujet d'étude le Congrès examina, dans une réunion commune avec la FIAI, les résultats de l'enquête sur la **presse des organisations du personnel enseignant.**

Les associations danoises avaient organisé une **Exposition de la Presse professionnelle des Enseignants.** Cette exposition comprenait des publications de tous les pays membres de la FIPESO et de la FIAI. Elle a soulevé un intérêt considérable, et certains stands suscitaient l'attention générale par le nombre et la variété des revues pédagogiques. Un stand de tous les livres utilisés dans les écoles danoises avait été rattaché à l'exposition.

Les discussions de la séance consacrée à la presse professionnelle furent résumées dans une résolution commune de la FIPESO et de la FIAI, dont voici quelques passages essentiels:

- Il a été décidé de recommander aux associations nationales:
1. De faire place dans leurs bulletins aux questions internationales et de leur consacrer, autant que possible, une chronique régulière;

2. D'insérer dans cette chronique les informations des organisations internationales et notamment les résolutions des congrès;
3. De procéder le plus largement possible à l'échange de publications avec les autres associations nationales affiliées;
4. D'atteindre par la presse professionnelle — et grâce à un souci constant d'information objective — l'opinion publique, non seulement en faisant des services de presse aux parlementaires, aux autorités locales et aux associations de parents d'élèves, mais en s'efforçant d'obtenir que la grande presse se fasse l'écho de nos publications, notamment dans la revue de presse.

Le **Comité directeur** de la FIPESO s'est réuni quatre fois pour discuter des affaires intérieures de la Fédération. En dehors des traditionnels rapports sur l'activité de la Fédération pendant l'année 1952, le Comité directeur eut à délibérer sur certaines questions. Il discuta longuement une modification des statuts proposée par le Syndicat National de l'Enseignement Secondaire de France, tendant à maintenir à la FIPESO des associations nationales ne faisant pas partie de la Confédération Mondiale. Sur la proposition du Comité exécutif, le Comité directeur repoussa la modification proposée. Il décida la réadmission du Syndicat des Professeurs de Yougoslavie et la nouvelle admission de l'Association des Professeurs de Malte et de l'Union des Professeurs de Turquie, ce qui porte à 17 le nombre des pays affiliés à la FIPESO. Le Comité directeur discuta les travaux du Comité d'Entente et repoussa la proposition de ce dernier « de faire l'examen critique des livres scolaires les plus représentatifs, et spécialement des pays considérés, à tort ou à raison, comme actuellement antagonistes ». Mais, pour contenter tout le monde, il adopta finalement une proposition tendant à favoriser la conclusion d'accords bilatéraux en vue de l'étude des manuels scolaires. Le Comité directeur examina une charte des enseignants qui lui avait été proposée par la FIAI. Plusieurs associations soulevèrent des réserves sur la teneur de certains points de cette charte. Le Comité directeur décida de soumettre cette charte à l'examen des associations nationales. Enfin le Comité directeur avait à élire un nouveau président; Miss Adams (Angleterre) fut élue présidente de la FIPESO. Trois membres du Comité exécutif, arrivés au terme de leurs mandats, furent remplacés. Ces élections marquent le départ de quelques « vieux » du Comité exécutif: M. Buurveld (Pays-Bas), ancien secrétaire général, M. Christensen (Danemark), M. Gossart (France), ancien président.

Le 1^{er} août eut lieu, sous la présidence de M. Fleming Hvidberg, Ministre de l'Education Nationale du Danemark, la séance inaugurale de la **Confédération Mondiale de la Profession**

Enseignante en présence des délégués des associations nationales de 35 pays. Dans cette réunion les présidents des trois fédérations constituantes et le représentant de l'Unesco exprimèrent les meilleurs vœux pour le succès de la Confédération Mondiale.

La séance était dominée par l'élection du président et du Comité directeur. C'est le mode d'élection de ce comité qui donna lieu à des discussions étendues et passionnées. Certains votes soulevèrent des contestations véhémentes. Ce n'est qu'au bout de quatre heures de discussions et de votes que la constitution de la nouvelle Confédération Mondiale put être proclamée. Cette séance n'a pas manqué de créer auprès de beaucoup de délégués une certaine déception et a laissé subsister un sensible malaise.

Si l'on veut faire le bilan de ce Congrès, on doit insister surtout sur certaines réticences au sein de la FIPESO à l'égard de la Confédération Mondiale. Deux de ses associations, et parmi elles le puissant Syndicat National de l'Enseignement Secondaire de France, ont refusé d'y adhérer, trois autres n'ont pas encore pris de décision sur ce point. Or les associations qui n'ont pas adhéré doivent quitter la FIPESO à partir du 1^{er} juillet 1953. On peut donc se demander, si l'adhésion à la Confédération Mondiale ne constitue pas pour la FIPESO une diminution de son autorité. D'autre part il n'y a pas de doute que la FIPESO constitue au sein de la Confédération Mondiale un groupement à effectif faible. La nouvelle Confédération laissera-t-elle à la FIPESO suffisamment d'autonomie et d'initiative pour traiter ses propres questions avec le même élan que par le passé? « Soyons prudents, quand même », a écrit Monsieur Nicolas Margue à propos de cette question dans son rapport sur le Congrès d'Amsterdam, « ce qu'il faut empêcher c'est que le secondaire collaborant, comme il se doit, avec le primaire pour l'enseignement et l'éducation de la jeunesse, ne soit débordé par lui, par le grand nombre, dans l'organisation, l'administration, la direction des affaires communes ou particulières. Il s'agit de sauver l'existence autonome de la FIPESO . . . ».

Souhaitons qu'il ne soit pas déjà trop tard.

Henri THILL.

Chez les Professeurs de Langues vivantes.

L'aimable invitation de nos collègues belges m'a permis d'assister à la conférence annuelle de l'**Association des Professeurs de Langues Vivantes de Belgique**, qui se tenait à Bruxelles les 22, 23 et 24 août 1952. Le 23 août, donc pendant les journées des professeurs belges, se réunissait le Comité de la **Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)**.

Le programme des journées belges portait sur la valeur culturelle de l'enseignement des langues, en Belgique d'abord, puis dans plusieurs pays étrangers (France, Royaume Uni, Pays-Bas, Luxembourg, Autriche); ces communications vont être publiées dans la revue **Les Langues Vivantes**. Les discussions, très animées, portaient en grande partie sur l'interprétation du terme « **culturel** », qui pour les uns désignait la connaissance des traits spécifiques d'une civilisation étrangère, pour les autres l'enrichissement de la personnalité de l'élève par l'étude des langues. M^{lle} Brunot, fille de Ferdinand Brunot, apporta d'intéressantes contributions sur la question des correspondances scolaires. Sur la base des expériences faites en France, où ces correspondances se développent d'une façon prodigieuse, elle établit les conditions du succès et les précautions à prendre afin d'éviter les échecs et les découragements.

Le Comité de la Fédération Internationale, réuni sous la présidence du professeur Landré (Sorbonne), eut d'abord à discuter la question de nouvelles affiliations. L'Allemagne a fait sa demande. Elle est dans les conditions requises. Les délégués de la France, de la Belgique, de l'Autriche, de la Suisse et du Luxembourg votent pour son affiliation, étant donné qu'elle est dans les conditions et qu'elle pourra rendre de bons services, grâce au développement de ses méthodes; les délégués de la Grande-Bretagne et des Pays-Bas désirent se mettre d'abord en relation avec leurs associations et donner la réponse à une date ultérieure; ils ne prévoient pas de difficultés, du reste. Aux Etats-Unis, la situation reste confuse; il y a là plusieurs associations formant une *Federation of Modern Language Teachers' Associations*. Il est probable qu'ils enverront simplement un observateur à la Fédération Internationale. Quant au Mexique, on est sans réponse.

Le Comité doit surtout délibérer sur le Congrès international de 1953, prévu d'abord pour les grandes vacances, dans la

région parisienne, en collaboration avec l'UNESCO, qui projetait d'organiser un stage à la même époque. Or, voilà que le stage de l'UNESCO aura lieu à Ceylan, ce qui complique la situation. Impossible de faire coïncider les deux manifestations dans l'espace, impossible aussi de les faire coïncider dans le temps; car certaines personnalités, de l'UNESCO surtout, voudraient prendre part à l'une et à l'autre. On propose donc pour le Congrès de Paris (ou plus exactement de Sèvres) la semaine de Pâques. Le programme prévoit des exposés sur l'évolution des méthodes dans l'enseignement des langues vivantes, sur les « audio-visual aids », sur la place des langues vivantes dans les nouvelles formes de l'enseignement, sur la valeur culturelle des langues vivantes. Le professeur Barthélemy Ott présidera le comité d'organisation du Congrès, qui sera peut-être, d'après un désir exprimé par certains collègues scandinaves, accompagné d'une exposition de matériel didactique.

E. LUDOVICY

Les Professeurs et le Mouvement européen.

Pour inaugurer la campagne en faveur de la convocation d'une assemblée constituante européenne, l'Union fédéraliste luxembourgeoise avait organisé une séance solennelle au Casino de Luxembourg. Invité à prendre la parole à cette réunion, le président de l'Association des Professeurs, devant un auditoire qui comprenait MM. Emile Reuter, Président de la Chambre des Députés, Victor Bodson, Ministre de la Justice, Lambert Schaus, Ministre du Grand-Duché à Bruxelles, le représentant de M. le Député-Maire de Metz, MM. les Bourgmestres des principales localités du pays, définit en ces termes le rôle de l'Enseignement luxembourgeois dans la préparation de l'Europe nouvelle :

« Lorsque au milieu de l'époque trouble que constituaient les années entre les deux guerres le fondateur du mouvement paneuropéen fit entrevoir à un auditoire sceptique une Europe unie et fédérée, le projet fut considéré par certains comme sans intérêt, prématuré et même dangereux. D'autres réprimaient à peine un sourire indulgent devant ce rêveur, cet utopiste qui entreprenait de supprimer les solides barrières de toute espèce érigées entre les Etats européens. L'indifférence ou l'hostilité des hommes d'Etat d'alors, les fluctuations de la situation internationale et l'esprit de revanche renaissant, les difficultés intérieures dans lesquelles se débattaient un grand nombre de pays, toutes ces raisons écartaient péremptoirement une solution qui aujourd'hui, après les horreurs d'une seconde guerre mondiale plus meurtrière encore que celle de 1914-1918, devant les tourments de l'heure présente qui rappelle étrangement certains aspects de la période précédant la catastrophe de 1939, semble souhaitable, voire nécessaire.

Depuis la libération la poursuite du problème n'est plus entre les mains de petits groupes isolés et souvent ignorés : la dure leçon des événements rassemble autour de l'idée d'interdépendance européenne de larges couches de la population ; nous voyons les hommes d'Etat et les Représentants de la Nation déblayer le terrain pour jeter les fondements de l'édifice dont la construction s'annonce laborieuse — et coûteuse au gré de certains.

Cependant il est permis d'espérer qu'aucun sacrifice n'arrêtera plus la réalisation d'une idée qui a hanté les esprits avertis depuis plusieurs décades.

Alors qu'il incombe à nos Représentants de préparer et de conclure les accords successifs qui aboutiront à l'Entente recherchée, ceux qui sont chargés de l'éducation de la jeunesse, professeurs et instituteurs, accomplissent une mission importante entre toutes: celle de créer, de développer, de cultiver l'idée de fraternité à tous les degrés de l'enseignement. Car, et je m'excuse de répéter ici ce qui a été dit et redit: le rapprochement des peuples, l'unification de l'Europe sont des problèmes dont la solution dépend essentiellement d'une éducation adéquate. Pour que soient éliminées de la politique la ruse, la menace, la violence, la force, il faudra les combattre tout d'abord dans l'individu, car la solidité des conventions internationales dépend largement de la valeur morale de ceux qui s'engagent à les respecter. Les efforts de la pédagogie devront donc tendre à reconnaître, à souligner, à promouvoir tout ce qui dans l'âme humaine contribuera à créer le sentiment de la solidarité qui unit tous les humains.

La récente publication de l'Association des Professeurs de l'Enseignement supérieur et secondaire est consacrée à l'utilisation pédagogique de l'idée internationale. Non que le corps des professeurs ait à se faire pardonner des fautes commises dans le passé: L'Enseignement dans ce pays est depuis toujours empreint d'un universalisme de bon aloi; il a implanté dans les cœurs de notre jeunesse l'horreur de l'injustice, de l'égoïsme, de la force brutale, qui ont trop souvent empoisonné les relations internationales et amené les pires catastrophes. Le corps enseignant n'en revendique d'ailleurs aucun mérite exceptionnel. Notre pays est situé à un des points névralgiques où se sont heurtées les nations européennes dressées les unes contre les autres; victimes à plusieurs reprises de l'invasion et des pires débordements de l'esprit de domination, nos concitoyens ont été munis par les événements mêmes de ce bon sens, de cette clairvoyance propres aux ressortissants des petites nations jalouses de leurs libertés démocratiques et de leur progrès social.

Notre enseignement n'aura donc pas à chercher des voies nouvelles. Comme par le passé, peut-être avec un peu plus de conviction et de chaleur, avec un peu plus de réalisme aussi, il préparera les esprits aux étapes qu'aura à franchir la plus noble et la plus indispensable des entreprises que l'Europe ait jamais poursuivies. »

E. W.

CHRONIQUE DE L'ASSOCIATION

Nos Comités.

Le comité de l'Association pour l'année 1952—1953 se compose de:

M. Emile WENGLER, président;

M. Léopold HOFFMANN, secrétaire;

M. Bernard KRACK, trésorier, délégué du Lycée classique de Diekirch;

M^{lle} Aline WERSANT, Lycée de jeunes filles, Luxembourg;

Mme Marie van HULLE, Lycée de jeunes filles, Esch-Alzette;

MM. Ernest LUDOVICY, Athénée; Henri THILL, Lycée de garçons, Luxembourg; Edmond STOFFEL, Lycée classique, Echternach; Lucien NEY, Lycée de garçons, Esch-sur-Alzette.

Le comité de rédaction du « Journal des Professeurs » se compose de: MM. Emile WENGLER, Ernest LUDOVICY, Ernest BISDORFF, Marcel ENGEL, Tony BOURG et Léopold HOFFMANN.

La Rémunération des Professeurs.

S'il fallait un complément de chiffres, de calculs, de comparaisons pour démontrer que les professeurs ont subi un nouveau déclassement en 1951, nous serions en mesure de le fournir. Mais nous savons que ceux qui sont de bonne volonté et qui regardent le problème d'un œil objectif sont persuadés qu'un redressement rapide s'impose. Le corps des Professeurs considère comme une importante partie de sa mission d'inculquer à ses élèves qui formeront plus tard l'élite du pays, le respect des pouvoirs et des institutions démocratiques, ne doit pas être amené à douter de la sincérité des engagements pris à son égard.

Il serait inexact de croire que ces engagements fussent tous de date récente. Pour faire redresser la lamentable erreur de classement qui fut commise en 1913, l'Association exposa en 1934 ses doléances dans un numéro spécial du Journal des Professeurs, et depuis cette date ne cessa d'enregistrer de la part des pouvoirs publics les approbations et les encouragements les plus explicites. Au moment où le Corps des Professeurs est en droit de se croire à la veille du redressement promis, nous nous proposons de rappeler à nos lecteurs les déclarations les plus importantes, les plus significatives qui ont été faites depuis la décision du Gouvernement de mettre sur le chantier une revision générale des traitements. Rien ne saurait mieux souligner et compléter des arguments auxquels on pourrait reprocher, s'ils n'étaient pas appuyés du dehors, qu'ils « émanent des intéressés. »

*

« Il n'y a, parmi les fonctionnaires formés aux facultés universitaires, aucun groupe dont la revision de 1913 ait moins réalisé les revendications justifiées que celui des professeurs de l'enseignement moyen. D'autre part la loi exclut péremptoirement les professeurs de tout avancement normal à un autre groupe de traitements . . . Depuis 1913 les professeurs essayent de se faire entendre. Ils mènent le combat avec distinction et noblesse . . . C'est le moment de faire justice à ces fonctionnaires. Ils sont chargés d'une lourde responsabilité; c'est surtout à eux que sont confiées les valeurs spirituelles de notre petite patrie. Et c'est dans leurs rangs que nous trouvons ces idéalistes qui, au-delà de la mission qu'ils accomplissent jour par jour, créent des valeurs qui maintiennent et enrichissent notre patrimoine intellectuel. »

(M. Origer, à la séance du 12 mars 1937
de la Chambre des Députés.)

*

« Je soutiens les revendications du Corps des Professeurs quant à sa situation matérielle. Cette classe d'intellectuels est frappée d'un déclassément injustifié depuis 1913. J'espère que nous procéderons à bref délai à une réforme qui améliorera entre autres la situation matérielle des professeurs.

(M. Blum, même séance.)

*

« La question de la rémunération des professeurs soulevée par les hon. MM. Origer et Blum a retenu à juste titre l'attention de la Chambre et du Gouvernement. J'ai été saisi de propositions de la part de l'Association des Professeurs en vue d'une revision des traitements des professeurs. Les arguments développés par l'hon. M. Origer en faveur de cette revision me semblent fondés et le Gouvernement est en principe d'accord avec la revision. »

(M. *Bech*, Ministre d'Etat, même séance.)

*

Alors que l'avant projet de loi du 19 juin 1939 tenait compte de nos revendications, la loi du 21 mai 1948, tout en réalisant l'essentiel de la solution envisagée avant la guerre, amorça déjà un nivellement assez prononcé. Les modifications subséquentes ont amené le déclassement que l'on connaît et qui a déterminé le Gouvernement à prendre l'engagement de redresser l'erreur commise en 1951.

Dans l'avis du Conseil d'Etat sur le projet de loi sanctionné en janvier 1951 la Haute Assemblée avait d'ailleurs admis en principe qu'un projet de loi rectificatif pourrait être déposé pour éliminer des imperfections.

Nos lecteurs connaissent les déclarations énergiques de M. le Ministre de l'Education Nationale à l'occasion des discussions budgétaires de 1951 et de 1952.

Les interventions de députés de tous les partis, les programmes électoraux, les engagements formels que prit le Gouvernement dès sa formation, les assurances réitérées de son chef, tout cela est trop récent pour qu'il soit nécessaire de reproduire des textes.

Pour conclure ce bref aperçu, répétons la conclusion d'un mémoire que l'actuel Ministre de l'Education Nationale fit parvenir en 1938 à la Commission spéciale chargée de la préparation de la revision générale: « Notre désir est de liquider au plus tôt une situation devenue intolérable et de retourner à notre travail qui est de nous instruire pour instruire les autres. »

E. WENGLER

SOMMAIRE

Notre Profession

Introduction	Emile Wengler	3
Das Studium unserer Professoren	Léopold Hoffmann	5
La dignité de l'universitaire	Robert Bruch	8
Pour plus de liberté	Ernest Ludovicy	11

Propositions et Suggestions

Le problème de l'éducation dans nos écoles moyennes	Jean Muller	14
Das Luxemburgische zum zweiten Mal	Marcel Engel	17
Exercices pratiques de composition française	Marcel Lamesch	22
Pour le français comme langue auxiliaire dans l'enseignement de la Bible	Edmond Reuter	29

Nos Morts

Martin Karp, par	Jean Feltes	31
Charles Becker, par	Michel Delleré	34
Jean-Pierre Manternach, par	Jean Muller	39
Joseph Hansen, par	Ernest Ludovicy	47

Les Dissertations des jeunes Professeurs

Philosophie et Lettres:

M ^{me} Fanny Beck-Mathékowitsch	45
Roger Engel	48
Alex Grosbüsch	49
Paul Helbach	49
Eugène Leytem	50
Paul Olinger	51
Paul Spang	52
Gérard Thill	53
Constant Vesque	54

Sciences physiques et mathématiques:

Joseph Hallé	55
Marcel Hoffmann	56

<i>Sciences naturelles:</i>		
Albertine Biermann		57
Guillaume Daubach		57
Alex Hannes		59
Suzanne Weckering		60
<i>Dessin:</i>		
Camille Croat		60
<i>Education physique:</i>		
René Hirtziger		61
 Nos professeurs et les Associations internationales		
Congrès de Copenhague	Henri Thill	64
Chez les professeurs de langues vivantes	Ernest Ludovicy	67
Les professeurs et le mouvement européen	Emile Wengler	69
 Chronique de l'Association		
Nos comités		71
La rémunération des professeurs	Emile Wengler	71

