

cette tâche et tous nos lecteurs sont au courant de leurs travaux. Mais il faut cependant l'affirmer: notre Europe est principalement latine, cette Europe qui aspire de nos jours à réaliser son harmonieuse unité. Sans doute, l'esprit germanique a versé son alliage dans ce creuset: une certaine communion avec la nature, une vision plus poétique des choses, la promotion de la femme, et, peut-être, une conception du monde empreinte d'un certain pessimisme. Sans doute, le christianisme aussi a apporté ses éléments propres: un sens plus mystique des relations entre l'homme et la divinité, et surtout son admirable message de charité, quoique l'histoire des disputes dogmatiques et des crimes commis en leur nom ternisse singulièrement la lumière évangélique.

Il n'en reste pas moins qu'à notre avis la majorité des caractères qui distinguent l'Europe sont avant tout latins et nous n'hésitons pas à affirmer que l'Europe sera et restera latine ou qu'elle ne sera plus l'Europe.

Mais il nous faut aussi définir ce que nous entendons par le mot: latin. Nous prenons ce terme dans son sens le plus large, dans son extension la plus grande. Par latin ou latinité, nous comprenons, en effet, l'ensemble des idées, des concepts moraux et politiques, des usages mêmes qui réalisent la synthèse de l'hellénisme et de l'esprit romain. Ne l'oublions pas: si la Grèce est le berceau de notre pensée, si, en remontant à la source, nous retrouvons toujours Platon, Aristote, Plotin, si nous sommes redevables à l'Hellade antique d'avoir dépassé le stade de la magie pour parvenir à la science, si les Grecs nous ont donné cette confiance en l'homme et cette curiosité toujours en éveil, conditions de la maîtrise du monde, cet hellénisme n'était représenté que par une infime aristocratie, par une élite perdue dans les vastes populations de la Méditer-

ranée, à tel point qu'il aurait probablement disparu, comme tant de civilisations orientales, si Rome n'en eût assumé la relève, en y ajoutant ses caractères propres, si les Cicéron, les Virgile, les Sénèque n'en eussent dispensé les richesses jusqu'aux limites de l'Empire. Ainsi donc, entendons par latinité le message du monde classique, le patrimoine grec et latin mis à la portée des multitudes."

La grandezza del nostro avvenire sta, dunque, nella venerazione del passato: ascoltiamo le nostre memorie, custodiamo le nostre storie, continuiamo le nostre tradizioni, veneriamo la potenza dei secoli scorsi, bandiamola come necessità del presente, accogliamo come una realtà dell'avvenire, ma chiniamoci ad ascoltare il battito dell'Eterno ed il destino ci porterà lontano, irresistibilmente, oltre i monti e oltre il mare!"

Domenico LONGO,
Lussemburgo

Note sur la méthode "Accipe ut reddas"

RAPPORT DE LA REUNION DE CONTACT DES PROFESSEURS DE LATIN
DE L'ECOLE EUROPEENNE DE BRUXELLES
(28.II.1961)

Préparation de la réunion:

Cette réunion de contact, convoquée par l'initiative de M. Pas, se proposait de rassembler les expériences faites dans les trois sections (allemande, française, néerlandaise) pendant les deux mois qui se sont écoulés depuis le premier cours selon la méthode "Accipe ut Reddas" en seconde. Il s'agissait donc surtout de savoir où les professeurs de latin avaient rencontré des difficultés en appliquant la méthode de M. de Man.

Pour faciliter le travail, on avait demandé aux sections allemande et française de proposer par écrit des amendements susceptibles d'écarter les erreurs éventuelles des deux traductions, de combler les lacunes et d'adapter la méthode aux exigences nouvelles. Les résultats de ces travaux préparatoires ont été les suivants:

I. Melle Friedrich a eu la gentillesse de revoir les pages de l'introduction française. Cette introduction, qui, pour des raisons qui ne mettent nullement en cause le traducteur, n'a pu être rédigée d'une manière impeccable, aura besoin d'être remaniée en tenant compte des remarques de Melle Friedrich.

Quant aux autres pages, il est souhaitable que nous puissions les avoir pour l'année prochaine numérotées selon les pages du livre "Reddenda" et dans un format permettant de coller les pages

dans les livres. Pour la première année, on se contentera de recueillir les pages dans une chemise, ce à quoi les élèves se sont déjà habitués.

On a constaté l'omission d'une partie du texte original pour la 10^e leçon, p.52. Le reste du texte jusqu'à maintenant n'a besoin que de corrections peu importantes, dont on dressera une liste si l'auteur le désire.

II. Le jour de la réunion, M.Schmitz a présenté une révision très détaillée des premières 45 pages du texte de la traduction allemande. Il a marqué à cet effet dans le texte même de la traduction de M.Malms les petites omissions inévitables dans une première rédaction, et il a fixé par écrit quelques adaptations à titre de suggestion pour l'auteur et M.Malms en vue d'une rédaction définitive du texte allemand.

Les remarques les plus importantes de M.Schmitz portent sur

- a) son désir de discerner dès la troisième leçon, (p.17) dans l'ablatif les éléments du locativus, separativus et sociativus-instrumentalis.
- b) l'application du terme vocativus à une forme nominale partout là où elle fait fonction de "appellativum" bien que ce cas n'ait de forme propre que dans la déclinaison en o pour les mots se terminant en -us. Voir les pages 32,33.
- c) la nécessité d'apporter plus de précision à la définition provisoire du terme "praedicatum" (voir p.30,37).
- d) quelques indications pour amener plus clairement les réponses de la part des élèves (voir p.21,22).

III. Une petite enquête sur l'utilisation de quelques termes a été organisée par M.Pas. Les résultats de cette enquête doi-

vent être étudiés encore plus en détail, mais permettent de dire que la terminologie de la section allemande et néerlandaise est identique sur bien des points; la terminologie de la section italienne, quant aux termes qui ont fait l'objet de l'enquête, se rapproche tantôt de la terminologie des sections allemande et néerlandaise, tantôt de la nomenclature française. Cette dernière est le plus difficile à concilier avec les autres nomenclatures.

Comme on n'a pas tenu compte des quelques divergences d'avec la nomenclature habituelle dont on peut faire état dans la méthode "Accipe ut Reddas", nous devons constater que les difficultés de la terminologie sont dues à la collaboration de professeurs de nationalités diverses et partant ne sont pas inhérentes à la méthode "Accipe ut Reddas".

La réunion de contact

Au début de la réunion, il y eut un exposé de M. Pas sur l'histoire déjà longue de la méthode dite "Accipe ut Reddas". Cet exposé rappelait à la mémoire de ceux qui avaient assisté aux colloques des deux années précédentes les résultats acquis grâce à la collaboration des professeurs de trois écoles européennes. Après cet exposé général, M. Le Directeur Peeters s'adressa à tous les collègues. Le Directeur put remarquer que même des collègues qui ne participaient pas à l'expérience avaient voulu assister à la réunion. Ses paroles ont beaucoup contribué à nous encourager dans notre désir de collaboration.

Selon l'avis de Mme Becker, Melle Friedrich, M. Schmitz et M. Fresco il est trop tôt pour juger des mérites de la méthode mais tous étaient d'accord avec ce dernier pour dire que les élèves suivent avec plaisir les cours selon la méthode de Man.

Melle Friedrich toutefois ajouta que la méthode lui semblait un peu "trop corsetée" et ne laissait pas assez de liberté de mouvement aux professeurs. Après une discussion très animée où M.Fresco donnait des impressions différentes de celles de Melle Friedrich, celle-ci ajouta qu'elle avait constaté que les élèves dans la traduction de phrases latines légèrement modifiées se contentaient d'un à peu près. Elle avait l'impression que, pour l'analyse d'une phrase hors du texte, la méthode ne fournissait pas assez de matière pour les exercices. Ce qui provoqua la remarque de M.Pas qu'au contraire une analyse profonde était le but de la méthode: l'auteur de la méthode a présenté les Reddenda aux collègues pour leur donner une idée de ce qu'on peut faire en s'appuyant sur les textes de "Accipienda". M. de Man a également reconnu qu'il est très utile et nécessaire de soumettre aux élèves de temps en temps des exercices formés de petites phrases où ils n'ont que l'appui de l'analyse des formes et des fonctions pour leur en faire découvrir le sens. C'est aux professeurs de juger à quel moment et en quelle quantité les classes en auront besoin. Dans ce domaine, comme dans d'autres, les professeurs ont la plus grande liberté. Comme exemple de ce que désirons pour nos élèves, M.Schmitz citait Reddenda VIII F, exercice qu'on pourrait multiplier.

M.Schmitz esquissa quelques idées sur la façon d'aborder le problème de l'ablatif. Il s'en suivit une discussion prolongée entre Mme Becker, Melle Friedrich, M.Fresco, M.Pas et M. Schmitz. C'était une discussion intéressante mais sans résultat précis encore. On ne disposait pas du temps pour mettre en discussions les propositions écrites de M.Schmitz. Il sera intéressant de traiter ce problème dans d'autres réunions après avoir étudié les possibilités de M.Schmitz.

En général, la réunion était d'accord pour simplifier la formule d'interrogation qui sert à trouver le sujet et le complé-

ment d'objet - ce qui est déjà fait dans la traduction allemande. Cette formule pourrait être simplement: "quis + praedicatum" ou "quid + praedicatum" pour trouver le sujet, tandis que pour trouver le complément d'objet la formule serait: "quem + sujet + praedicatum" ou "quid + sujet + praedicatum".

C'est le terme "praedicatum" qui sera ensuite soumis à la discussion. En France, ce terme est réservé plutôt à la logique; si l'on emploie ce terme plutôt rare en linguistique c'est pour désigner avec précision l'espèce d'attribut que les allemands appellent "Prädikatsnomen", les italiens "parte nominale del predicato" (expression employée rarement d'ailleurs) et les hollandais "praedicaatsnomen", pour lequel M. Schmitz proposait également le terme "Prädikatsattribut", qui pourrait favoriser un compromis. Mais pour les collègues français le terme "praedicatum-prédictat" restait inadmissible pour un ensemble attribut-verbe comme "difficile erat". A leur avis, il était inutile de réserver un terme spécial à cette partie de la proposition que les professeurs des autres sections sont habitués à considérer comme partie constitutive de la proposition. La discussion peut cependant tenir lieu d'un premier exposé des conceptions opposées qui rendra possible des prises de contacts ultérieures. En outre, un exposé systématique et clair des conceptions opposées s'avère indispensable avant toute discussion ultérieure à ce sujet. Il faut remarquer d'ailleurs que l'attitude de la section française était conforme au compromis adapté au colloque des Professeurs de Latin, qui s'est tenu à Luxembourg en mai 1961: "On pourra maintenir la terminologie usuelle, au moins durant la période de l'expérience et dans les classes de deuxième et troisième années d'études de l'école secondaire." Les études de terminologie devant continuer en contact avec les collègues qui enseignent la langue maternelle, nous avons pu profiter de la collaboration de M. Schrijner.

A la fin de la réunion, on se mit d'accord pour proposer aux élèves des trois sections à Bruxelles la même composition latine. La proposition pour cette composition des classes de seconde sera faite par MM.Fresco et Pas vers le 12 décembre.

La séance ayant été levée, les professeurs présents exprimèrent leur conviction que les conversations amicales sur nos problèmes se trouveront enrichis des opinions exposées et qu'elles contribueront ainsi à résoudre les problèmes qui nous préoccupent.

I.S.L. PAS,
Bruxelles

RAPPORT DE LA REUNION DE CONTACT DES PROFESSEURS
DE LATIN DES ECOLES EUROPEENNES DE VARESE, MOL, LUXEMBOURG
ET BRUXELLES (Bruxelles, le 9.12.1961).

La réunion a été convoquée sur l'initiative de M. Van Houtte. Celui-ci constate qu'à l'Ecole de Varese on désirait entrer en contact avec les collègues des autres Ecoles pour discuter les principes de la méthode latine "Accipe ut Reddas". On avait exprimé le désir d'assister à une réunion où l'on pourrait faire la connaissance de M. de Man, professeur à l'Ecole de Mol et auteur de la méthode "Accipe ut Reddas".

Sur la proposition de M. Pas une discussion libre est engagée afin de permettre aux collègues d'exposer leurs expériences, de poser des questions, de discuter les principes de leur enseignement du latin et de la méthode "Accipe ut Reddas".

Ainsi, M. de Man et les collègues qui expérimentent la méthode auront l'occasion de répondre selon les besoins de tous ceux qui désireraient des renseignements dans un domaine particulier.

M. Neumann de Varese, qui nous expose son point de vue sur l'importance qu'on doit attacher aux textes et à l'étude des textes en classe, désire savoir si la méthode "Accipe ut Reddas" qui est destinée à l'enseignement dans les classes inférieures, fournit les moyens - sous quelque forme que ce soit - de poursuivre l'enseignement du latin suivant les principes qui lui sont propres, au delà des limites tracées par l'utilisation du manuel et jusque dans les classes supérieures.

M. Malms lui répond qu'on a, dès le début, dans la série de livres qui constitue le manuel "Accipe ut Reddas" un acheminement

vers une méthode qui permettra la lecture et l'analyse des textes littéraires dans les classes supérieures. Pour illustrer sa réponse, il donne l'exemple d'un texte de Tite-Live, dont, procédant suivant les indications méthodiques de "Accipe ut Reddas", il lirait d'abord lentement et attentivement le passage à analyser, pour faire ensuite une paraphrase du texte en latin, en éliminant des mots inconnus qui sont parfois remplacés par des synonymes. En troisième lieu enfin un jeu de questions et de réponses entre professeur et élèves se développe dans la classe; les élèves répondent en latin en s'appuyant sur le texte (parfois il est inévitable de poser des questions dans la langue maternelle.) A la fin, la classe fournit une traduction "originale" du texte.

L'exposé de M.Malms, surtout l'emploi du mot "original", donne lieu à une question de Melle Friedrich qui voudrait savoir si le résultat du procédé exposé est une transposition ou une traduction. Sur quoi M.Malms affirme qu'il s'agit bien d'une traduction mais non pas d'une traduction servile. Les élèves savent bien analyser la construction des périodes; de plus, ils sont capables, lors de la traduction, d'écrire, en se laissant guider par le texte un allemand correct en utilisant des expressions qui se rapprochent le plus possible du texte latin.

La réponse de M.Malms amène M. de Man à exposer quelques principes de sa méthode. Quand il était professeur aux Pays-Bas, il a voulu avoir à sa disposition, pour les besoins de son propre enseignement, une méthode active ou plutôt activante, qui donne sa propre place à l'analyse et qui sert de textes capables d'éveiller l'intérêt des élèves pour la langue et la littérature latines. M. de Man insiste sur la nécessité de bannir les phrases détachées.

M.Suadi de Varese dit que grâce au fait qu'il enseigne le latin dans une petite classe de seconde, il peut faire l'expérience de la méthode "Accipe ut Reddas", bien qu'il n'ait à sa

disposition que les textes latins d'Accipienda et l'édition néerlandaise du livre "Reddenda". Il exprime sa conviction que les méthodes traditionnelles qu'il a pratiquées antérieurement sont trop encombrées. Suivant les méthodes que vise M.Suadi on fait rédiger même dans les classes supérieures des thèmes dans lesquels on trouve encore bien des fautes. M.Suadi pense qu'en général le but de nos efforts n'est pas d'apprendre aux élèves à écrire un latin correct et à rédiger des dissertations en latin. La version présente déjà assez de difficultés que les méthodes traditionnelles ne contribuent que pour une maigre part à éliminer. M.Suadi est décidé à s'autoriser - pour ses nouvelles expériences - du fait que quelques branches de l'enseignement en Italie en sont arrivées à un stade expérimental, et il est convaincu qu'une amélioration de la méthode amènera des résultats plus satisfaisants. Parmi les manuels en usage dans les sections de l'Ecole de Varese, il a choisi le manuel "Accipe ut Reddas" parce qu'il lui semble devoir se prêter le plus facilement à la réalisation d'un meilleur enseignement du latin.

M. de Man déclare que dans les propos de M.Suadi il n'y a qu'une seule chose qui ne lui semble pas vraie à savoir que les élèves des classes supérieures ne seraient pas capables de rédiger des phrases latines correctes. Lui, pour sa part, reçoit assez régulièrement de ses anciens élèves des lettres rédigées en latin - où sans doute on évite les grands problèmes que pose la rédaction latine - mais qui, pour la plupart, sont du moins correctement rédigées. D'après M. de Man, ceci est dû au fait que sa méthode ne prévoit le thème latin que pour un stade ultérieur où les élèves connaissent déjà un peu le génie de la langue latine.

Mme Montara (de l'Ecole de Mol) a essayé d'appliquer une méthode directe avec peu d'exercices de thème. Elle insiste sur le besoin d'une méthode qui permet aux élèves d'acquérir une base grammaticale solide et qui donne surtout une connaissance approfondie des formes verbales.

Ensuite M. de Man souligne que, pour le latin, il ne prétend pas fournir une méthode directe, et à l'appui de sa thèse il donne un aperçu de quelques aspects de sa méthode qu'il a développés plus longuement pendant le colloque de Pâques 1961. Quel est donc le caractère d'une méthode latine telle qu'il la conçoit? Il ne pouvait s'agir d'une méthode telle que nous les connaissons pour les langues modernes, qui éveille dès le début un instinct capable de faire naître chez l'élève le sens d'une langue. Le latin littéraire était une langue très artificielle, réservée aux gens cultivés seuls et dont les auteurs mêmes de nos textes littéraires n'ont su se servir sans avoir fait de fortes études. C'est à cause de ce caractère factice qu'une méthode directe au sens propre du mot n'aboutirait à aucun résultat. Il faut au contraire que les élèves apprennent dès le début à analyser précisément et consciemment. Apprendre par l'intuition c'est négliger l'analyse, se contenter de l'à peu près, s'interdire un des bénéfices indéniables du latin; il ne peut y avoir de progression véritable; on papillonne de texte en texte au lieu de butiner avec profit.

M. de Man dit que la passivité des élèves vis-à-vis de la plupart des méthodes traditionnelles est trop grande. Il croit que la psychologie moderne - et en particulier ce que Erwin Straus, Wertheimer et d'autres fondateurs de la "Gestaltpsychologie" ont appelé "das Pathische" - peut expliquer cette situation défavorable à l'enseignement du latin.

M. de Man soutient que dans l'enseignement du latin, il faut faire appel à l'intérêt actif (jeu, combat, désir de deviner et de conquérir) des élèves. C'est pour atteindre ce but qu'il a essayé, dans sa méthode, d'implanter les notions nouvelles dans une sphère qui soit familière aux élèves, et aussi de ne faire appel à l'analyse qu'après qu'une vue d'ensemble a créé le fond sur lequel l'analyse se détachera obtenant ainsi sa raison d'être.

M. Neumann fait deux objections:

1) d'après lui, la psychologie des formes ("Gestaltpsychologie") aussi reconnaît au mot sa valeur propre malgré son rang inférieur;

2) le refus des phrases isolées de la part de M. de Man est trop strict.

Il ne faudrait pas trop se fier aux dispositions "pathiques". Le mot a une valeur en lui-même. Chaque texte a sa dignité et pour ne pas y porter atteinte, il faut éviter de se servir d'un texte littéraire pour analyser des phénomènes linguistiques, ce qui rétablit toujours selon M. Neumann, dans son droit la phrase isolée, destinée à l'étude grammaticale du latin.

Melle Friedrich remarque que:

1) les élèves apprendront le latin plus facilement à l'aide d'un texte suivi;

2) les textes de M. de Man n'étant pas des textes littéraires n'ont aucun affront à subir du fait de l'analyse grammaticale;

3) même des textes littéraires difficiles ont besoin d'une analyse grammaticale très stricte.

Dans sa réponse, M. de Man dit qu'il reconnaît la valeur des mots et qu'il leur a donné leur place. Dans le livre "Repetenda", il se trouve une "Copia Verborum". On ne saurait se dispenser de la mémorisation. Il n'empêche que la compréhension et l'analyse sont inséparables.

M. Neumann n'est pas convaincu. C'est pourquoi, M. de Man fait le récit amusant de quelques expériences qui tendent à démontrer qu'il n'y a que trop d'élèves qui, tout en comprenant la signification des mots et des différentes parties du texte,

ne parviennent cependant pas à saisir le sens du texte intégral.

M.Fresco remarque que dans la méthode "Accipe ut Reddas", on trouve des phrases isolées: les proverbes. Mais Melle Friedrich ne considère pas qu'ils présentent un grand intérêt grammatical en comparaison de l'ensemble des textes. M.Fresco, qui enseigne le latin et l'allemand dans une classe de seconde, indique d'une façon générale la possibilité d'adapter certaines parties du manuel aux besoins des écoles européennes, où les débutants en latin ont déjà acquis une connaissance d'autres langues, qui est supérieure à celle des élèves des écoles nationales.

M. de Man a toujours reconnu la nécessité d'adaptations et en envisage déjà quelques-unes pour l'édition néerlandaise (I). Il attend une rédaction plus précise des traductions française, allemande et italienne. Il prie les collègues de se mettre au travail avec confiance.

M. Malms prend la parole pour dire que faisant pour la seconde fois cours d'après la méthode de de Man, il veut supprimer les quelques adaptations qu'il avait proposées la première fois.

La discussion s'arrête ici à quelques problèmes déterminés d'adaptation qui se posent dans les différentes sections (en section franco-belge, c'est le problème de la simplification d'un passage qui traite du pronom suus, et d'une réduction éventuelle de la question "quis est qui", qui sert à découvrir le sujet, là-dessus voir le rapport de l'Ecole de Bruxelles, en section allemande, celui de la réduction des passages sur l'accord des adjectifs et des relatifs, etc.)

Ensuite, une discussion s'engage sur le temps qu'on devra consacrer au cours complet tel que le prévoit le manuel. M. de Man prétend qu'aux Pays-Bas, il est possible de terminer l'étude du manuel en 15 mois, ce à quoi M.Pas répond en guise d'objection qu'aux Pays-Bas le nombre des cours de latin est plus élevé que

(I) M. de Man m'a communiqué par écrit la remarque suivante: "Pour l'édition française, italienne et allemande, ce n'est pas moi qui ferait l'adaptation."

dans les écoles européennes. Il souligne que, du fait que dans les Ecoles Européennes tous les élèves, sans exception, sont obligés de suivre pendant deux années les cours de latin, les professeurs sont obligés d'aller plus lentement. On ne peut pas, en prenant le latin comme critère, condamner à abandonner leurs études un nombre important d'élèves qui disposent de dons qui leur permettent de poursuivre leurs études sans latin. On ne le peut pas, au risque même de voir plus tard dans les grandes classes des élèves peu doués pour l'étude du latin, ce qu'on ne constate que trop souvent.

Le but est précisément de donner à tous les élèves une formation qui leur soit aussi profitable que possible, même s'ils ne poursuivront pas les cours de latin dans les classes supérieures. M. de Man reconnaît que, dans ces conditions, il faut compter deux années. Au stade expérimental, il est possible qu'on ait besoin de quelques mois supplémentaires. Quant aux élèves français et italiens, on peut prévoir, dès que le stade expérimental aura touché à sa fin, une réduction importante du temps nécessaire pour étudier la série complète des livres de la méthode.

Mme Breschi remarque qu'elle fait la traduction italienne du manuel en se fondant sur la traduction française. Elle pense qu'il lui est impossible d'avoir vu, à la fin de cette année de troisième, tous les textes que le manuel propose et qui sont déjà en partie des textes littéraires.

Tous les professeurs présents sont unanimes à déclarer que dans ce stade expérimental il n'y a qu'une solution possible: demander au Directeur de l'Ecole de Luxembourg de faire le nécessaire pour obtenir que le Conseil d'Inspection consente que, eu égard à l'expérience en cours, Mme Breschi puisse continuer la méthode en quatrième.

M. Neumann, désirant parler du problème de la prononciation, est renvoyé au rapport du Colloque de Pâques. M. Schmitz s'engage à fournir tous les renseignements qu'il désirerait au sujet de la prononciation dite "restituée" qu'on a adoptée dans les sections allemandes.

M. Pas propose d'organiser un service de documentation générale. Il y a dans toutes les écoles des professeurs qui n'ont pas à leur disposition les rapports des réunions antérieures. Il a constaté que ce manque de documentation est à l'origine de beaucoup de difficultés. Comme c'est à l'École de Mol qu'on garde les stencils de tous les rapports sur les réunions antérieures (9 au dire de M. de Man), les professeurs à l'unanimité suggèrent qu'on charge le secrétariat de cette école de les reproduire et de les envoyer aux professeurs. A l'avenir, on fera dans chaque école des rapports sur les réunions relatives à l'application de la méthode "Accipe ut Reddas", dont on expédiera des copies aux autres Ecoles, procédé qui a déjà été adopté à Bruxelles.

M. de Man se chargera de demander au Directeur de l'école de Mol sa collaboration pour mettre sur pied ce service de documentation qui est l'objet des vœux de tous les professeurs.

On s'est également mis d'accord sur la proposition de M. Pas d'accélérer la traduction des "Summaria Grammatica" pour les mettre à la disposition des professeurs même avant que ceux-ci n'aient terminé "Accipe ut Reddas".

M. de Man espère qu'il est possible que les trois traductions intégrales de la méthode soient disponibles avant la fin de cette année scolaire. Il est en train d'élaborer une proposition de terminologie qui pourrait servir dans les différentes sections nationales.

Cette proposition facilitera la discussion de ce problème difficile. Chaque section a droit à sa propre terminologie, mais on s'efforcera de créer une terminologie acceptable pour tous dans les cas où ce serait possible.

D'après M.Malms, il y aura dans peu de temps un compromis dans la section allemande de Luxembourg entre germanistes et latinistes. Il attire l'attention de M. de Man sur l'encombrement qui constitue, selon lui, le terme "pronomens intensivum" pour les élèves de la section allemande.

Puisqu'il est question de terminologie M.Schmitz en revient au terme "praedicatum". Il a découvert dans "Le Bon Usage" de Maurice Grévisse (Editions J.Duculot, Gembloux) la remarque suivante:

"Certains grammairiens distinguent dans la proposition:

- 1) le sujet, c'est-à-dire l'être ou l'objet dont on parle;
- 2) le prédicat, c'est-à-dire, tout ce qui est dit du sujet."

(§ 182 à la fin). Il est regrettable que l'auteur n'indique pas ses sources, mais la remarque pourrait encourager les conversations futures sur ce sujet.

A la demande de MM.Schmitz et Pas, on cherchera à définir d'une façon claire le terme "semantisch" de l'édition néerlandaise, qui prête à confusion dans d'autres sections. Une discussion très animée s'engage sur la valeur du terme "adject". L'impression générale que la confrontation des opinions a laissée, donne lieu à croire que dans ce domaine, il sera possible d'arriver à un terme ou à des termes acceptables pour toutes les sections. Bien qu'il y ait une grande diversité de termes, l'esprit des définitions et des divisions logiques selon MM.Moffarts, de Man, Neumann reste le même. M.Schmitz cependant ne voudrait pas utiliser un terme nouveau là où l'on a déjà des termes traditionnels d'autant plus que selon lui le terme "adject" pourrait se confondre dans l'es-

prit des enfants avec "adjectif".

Mme Mortara pense que la méthode de Man part d'une langue germanique, tandis que la terminologie italienne part d'une langue romane, affirmation à laquelle beaucoup de professeurs qui appliquent la nouvelle méthode s'opposent parce qu'ils croient avoir constaté que la terminologie de la méthode "Accipe ut Reddas" a ses racines dans la langue latine elle-même.

Mme Mortara insiste à juste titre, ainsi que le reconnaissent tous les collègues, sur le fait que chaque personne comprendra le latin dans la projection de sa langue maternelle, de sa personnalité et aura ainsi une manière particulière de s'y sentir chez elle.

La fin de la réunion est réservée à des questions moins théoriques. Il s'agit d'abord de la traduction italienne.

M. Pas, qui sait que Mme Breschi de Luxembourg fait avec beaucoup de soin la traduction italienne d'après la traduction française, juge utile que, pour aboutir à une vue nette des exigences d'un esprit habitué à prendre comme point de départ l'italien, on prenne comme base le texte néerlandais plutôt que de risquer d'avoir à se battre, par surcroît, avec les difficultés qui surgissent pour les français. Or, il a entendu dire que M. Suadi de Varese emploie le texte néerlandais pour faire ses cours. M. Suadi explique son procédé, sur quoi M. Pas veut amener une collaboration entre Mme Breschi qui pourrait envoyer sa traduction italienne à Varese pour faciliter le travail de M. Suadi. Celui-ci enverrait, pour renseigner les Ecoles Européennes de Luxembourg, de Mol et de Bruxelles, des exemplaires du manuel où il aurait porté par écrit ses propositions d'amendement.

Mme Breschi répond que c'est à la section italienne elle-même qu'on doit laisser le soin de décider des modalités de la collaboration. M. Pas précise qu'il n'a pas voulu forcer la décision des collègues italiens, mais qu'il prend à coeur de faciliter le travail de M. Suadi, qui n'a pu obtenir de l'éditeur les livres à feuilles intercalaires indispensables à son travail. Il résulte de cette discussion que Mme Breschi et M. Suadi se déclarent prêts à se mettre d'accord entre eux sur un mode de collaboration. M. Malms, qui à l'Ecole de Luxembourg dispose des livres nécessaires, enverra à M. Suadi ce dont celui-ci aura besoin.

M. Malms désire se renseigner sur la progression des études dans les sections qui appliquent la méthode latine "Accipe ut Reddas". Voici le résultat de cette enquête:

<u>Classe de seconde</u>			
<u>Section allemande</u>	<u>française</u>	<u>italienne</u>	<u>néerlandaise</u>
Mol 12	13	n'a pas encore commencé le latin	13
Luxembourg 12 fini	pas de renseign.	12	pas de renseignements
Varese 12 début	n'applique pas la méthode	9 (a commencé en novembre)	II début 12
Bruxelles II début	10 fini	n'applique pas la méthode	9

	<u>Classe de troisième</u>			
	<u>Section allemande</u>	<u>française</u>	<u>italienne</u>	<u>néerlandaise</u>
Mol	44 (ds. les deux classes)	40	-	40
Luxembourg	37	pas de renseignements	39	pas de renseignements
Varese	-	-	-	-
Bruxelles	-	-	-	32

Pour compléter ce résumé, nous devons noter qu'à Bruxelles les 4ème et 5ème néerlandaises ont commencé l'étude du latin toutes les deux au mois de septembre 1959. Des conditions défavorables (enseignement pendant deux années par trois professeurs successifs dont deux n'étaient pas latinistes, arrivée d'élèves qui avaient appris le latin selon d'autres méthodes et d'élèves qui devaient rattraper une année entière) ont créé une situation difficile. En 4ème on n'a pu arriver qu'à la fin de la 68ème leçon; l'étude de l'Epilogus est achevée en 5ème.

A la fin de la réunion, M.Malms propose aux collègues qui auront terminé leur premier essai de la méthode de Man et qui continueront à enseigner dans les classes supérieures de faire un rapport sur leurs expériences qui sera publié dans le Bulletin Pédagogique éditée par les Ecoles Européennes.

M.Pas suggère que peut-être M.Malms lui-même pourrait inaugurer cette série de rapports, en élargissant les quelques observations dont il a fait part pendant la réunion. La question du choix d'une grammaire systématique à l'usage des classes supé-

rieures est abordée par M.Pas. L'idée de Melle Friedrich est qu'on pourra employer dans les classes supérieures les grammaires dont on se sert d'habitude dans nos pays respectifs, tandis que M.Malms préfère attendre le moment décisif avant d'envisager une solution pratique. M. de Man promet que- après avoir achevé la traduction des "Summaria Grammatica" - il se mettra au travail pour agrandir et disposer d'une façon plus systématique ces sommaires en vue d'en faciliter l'emploi.

A la fin de la séance, M.Pas exprime sa satisfaction de constater que la réunion s'est déroulée dès le début dans une atmosphère très favorable à un travail fructueux. Il espère que les collègues de Varese ont pu mettre à profit les renseignements obtenus au cours de la réunion. Bien que ces collègues de Varese habitent loin des autres écoles européennes, de telles réunions peuvent favoriser les contacts humains qui nous aideront à nous rapprocher du but que nos écoles nous proposent. On trouvera les moyens nécessaires pour continuer ces contacts.

I.J.L. PAS

Text und Bild im altsprachlichen Unterricht

Durchblättert man die grosse Zahl der vorliegenden lateinischen und griechischen Unterrichtswerke, so erweckt die reichhaltige Auswahl an bildlichen Darstellungen aus der Antike stets grosse Freude. Neuerdings findet man neben bekannten Abbildungen der Plastik, Gefässmalerei und Architektur auch die Reproduktionen seltener, aber nicht weniger typischer Stücke, wobei man heute soweit geht, den Lehrbüchern gelegentlich eine Art Bilderatlas anzufügen.

Doch nicht allzu oft findet der Lehrer der alten Sprachen im Unterricht Gelegenheit, dieses Bildmaterial als Ergänzung des Unterrichts fruchtbar zu machen; die Stofffülle ist zu gross, häufig hat auch der Fachlehrer nicht die entsprechenden archäologischen Kenntnisse, um das, was aus der Antike an bildlichen Darstellungen auf uns gekommen ist, den Schülern zu einem Erlebnis werden zu lassen. Und doch kann man sich als Fachlehrer das Bemühen um das Verständnis der Materie durch Hinzuziehung geeigneten Bildmaterials erheblich erleichtern; drücken doch Plastik, Malerei und Baukunst der Griechen und Römer nichts anderes aus als der Dichter. Das Bild als Symbol für das Geistige ist, jugendpsychologisch gesehen, infolge seiner Anschaulichkeit und Handgreiflichkeit äusserst geeignet, schwierige Sachfragen zu verdeutlichen.

Dabei sollte es dem Lehrer der alten Sprachen gar nicht einmal so sehr um das rein Archäologische gehen, das ja nach den deutschen Lehrplänen sowieso höchstens nur subsidiär herangezogen werden darf; man sollte bei der Auswertung des gegebenen Materials den üblichen Rahmen einer "Bildbeschreibung", wie sie zum Lehrplan des Deutschunterrichts aller Stufen gehört, und einer Bilddeutung, wie sie in der Kunsterziehung üblich ist, nicht überschreiten. Auf diese Weise kann der Lehrer der alten Sprachen

bei der Lektüre antiker Autoren durch die Einfühlung in das Bild die schönsten Früchte des vollendeten Verständnisses ernten.

An drei Beispielen aus der Praxis soll dies näher erläutert werden. Vorausgeschickt sei noch, dass man immer davon ausgehen sollte, dass das Bild Illustration, symbolhafte Verdeutlichung der dichterischen Aussage ist, d.h. dass das Wort des Dichters in die Sprache des bildenden Künstlers übersetzt und anschaulich gemacht wird. Was dem heutigen Film nur selten möglich ist, nämlich seelisch-geistige Vorgänge ins Optische zu transponieren, das ist den antiken Künstlern vollendet gelungen. Nehmen wir zuerst das bekannte Orpheusrelief. Was sehen wir? Drei Gestalten in einer Links-Rechts-Bewegung, die durch die Inschriften als Hermes, Eurydike und Orpheus ausgewiesen werden. Von den Gefässen her wissen wir, dass die Bewegung nach rechts immer die des Siegers bzw. Überwinders ist. Dieses Faktum halten wir fest. Weiter ist auffällig, dass die linke und die mittlere Inschrift normal, die rechte aber gespiegelt verläuft. Auch dieses Faktum wird vermerkt. Weiterhin: wie sind die Gestalten verbunden? Es fällt sofort ins Auge, dass Orpheus nach vorn, auf den Beschauer zu, tritt, gleichsam aus dem Bild herausschreitet, während die beiden anderen Gestalten sich nach rechts bewegen. Bei genauerem Hinsehen können wir eine gleichmässig auf- und absteigende Linie von der linken Gestalt (Hermes) zur rechten (Orpheus) verfolgen. Diese Bewegung beginnt oben an der Falte des Obergewandes, setzt sich nach unten im linken Arm des Hermes fort, wird aufgenommen von der rechten Hand der Eurydike, steigt nun aufwärts bis zu ihrer rechten Schulter, geht über die Falte ihres Obergewandes abwärts zu Orpheus' rechtem Arm und fällt dann endgültig ab über den Mantel bis zur Lyra und dem aus dem Relief heraustretenden Spielbein. Welche Deutung bietet sich an? Aus der Stellung des Orpheus zu den beiden ande-

ren Figuren kann eine Kreisbewegung herausgelesen werden; dies unterstreicht m.E. die rückläufige Orpheus-Inschrift. Man kann sich also das Relief als nach vorn herumgebogen denken, so dass im weiteren Verlauf der Bewegung Orpheus wieder zurückgehen wird, dahin, wo jetzt Hermes steht, usf., ein ewiger Kreislauf. Die angedeutete Linienführung mit ihrem Auf und Ab scheint dies zu bestätigen. Den Schülern ist die Sage von Orpheus und Eurydike bekannt; das Relief trägt zur Deutung des Mythos bei: Tod und Leben, eine ewige Bewegung, ein ewiger Kreis sich wiederholender Vorgänge, aber doch der Tod immer als Sieger.

Ein zweites Beispiel möge das Aeneas-Relief von der ara pacis sein. Im Vergleich mit einigen Gefässen kann an ihm der für Schüler etwas schwierige pietas - Begriff verdeutlicht werden, wie er ja besonders in der Aeneis unterstrichen wird. Die beiden Seiten der pietas (erga parentes, erga deos) sind an den Gefässen und dem Relief deutlich abzulesen. Jeder Schüler erkennt sofort, was dargestellt wird; Aeneas opfert nach seiner Ankunft in Italien. Die Landschaft ist durch einen Baum und einen Felsen angedeutet, auf dem sich ein vorn geöffneter Tempel erhebt. Als Nebenpersonen figurieren zwei Opferdiener mit den Opfern. Dieses etwas bühnenmässige Dekor wird überhöht durch Aeneas, der eben die Penaten in den Tempel gebracht hat. Bemerkenswert ist die äussere Attitude des Aeneas: er zeigt sich als Trojaner in griechischer Tracht mit der römischen Opferbinde, symbolisiert also die Einheit des Mythos, der für die Römer zugleich Geschichte war. Weiter: Wieso kann dieses Relief als Symbol der pietas aufgefasst werden? Wenn man pietas als eigentlich römische Handlungsnorm ansieht, die wir nach unseren modernen Begriffen mit den Forderungen des Gewissens gleichsetzen dürfen, so vollzieht Aeneas auf dem Relief eine fromme Pflicht: sein erstes Opfer auf italischen Boden ist nicht nur dankbares, frommes Fussfassen auf der neuen Erde, sondern auch Gelübde zur Fortsetzung des Gottesdienstes in Italien.

Zuletzt noch ein Hinweis, wie man die berühmte und in fast keinem Lehrbuch fehlende Periklesherme des Kresilas lebendig werden lassen kann. Wir folgen gemeinhin der Ansicht, dass die Porträtkunst des 5. Jahrhunderts weitgehend stilisiere und das Charakteristische auf einen bestimmten Typus festlege. Im Fall der Periklesherme zeigt sich aber doch eine Abweichung von der traditionellen Darstellung. Die Skepsis des dargestellten Atheners wird durch eine leichte Neigung des Kopfes angedeutet. Doch es ist noch mehr der Helm, der uns besonders angeht. Durch die Sehschlitze könnte Perikles nichts erkennen, so wie sie herausgeschnitten sind; sie sollen ja auch etwas ganz anderes bezeichnen: die Sehschlitze haben die Form einer tragischen Maske! Die Schüler begreifen leicht, dass Kresilas mit seinem Perikles den Menschen in einer tragischen Zeit darstellen wollte, dass die Tragik über dem Haupt des Perikles sichtbar werden sollte.

Vorstehende Ausführungen können in diesem Rahmen nur andeuten, nicht Endgültiges und Abschliessendes sagen, zumal auch das Sachliche der drei Beispiele bekannt sein dürfte. Es kam jedoch lediglich darauf an, Möglichkeiten zu finden, die gegebene Abbildung aus ihrer Isolierung im Lehrbuch zu lösen und in das Unterrichtsgespräch hineinzunehmen, Kunst und Lektüre im Unterricht harmonisch miteinander zu verbinden, die bildende Kunst dem Unterricht dienstbar zu machen und dem Schüler ein Bild davon zu geben, wie sehr die bildende Kunst Unterstreichung des geschriebenen Wortes sein kann.

C. BEHR

Mol

R é s u m é

C.BEHR: "Text und Bild im altsprachlichen Unterricht"

Dans cet article, on montre comment les images d'un livre d'étude pour l'enseignement du grec et du latin peuvent être replacées dans un contexte culturel (commentaire d'image) qui les rend plus instructives.

Trois exemples sont donnés: le relief d'Orphée, le relief d'Enée de l'ara pacis et le buste de Périclès par Kresilas. A propos du relief d'Orphée, il est montré comment l'artiste symbolise le cycle éternel de la mort et de la vie. Le relief d'Enée éclaire l'idée de "pietas", le buste de Périclès donne l'idée d'un homme tragique dans une situation tragique. L'auteur de cet article a la conviction, que l'image est un symbole du spirituel et facilite ainsi aux élèves l'intelligence de la matière enseignée.

KUNSTUNTERRICHT - MUSIK - LEIBESÜBUNGEN

EDUCATION ARTISTIQUE - MUSIQUE - GYMNASTIQUE

KUNSTGESCHIEDENIS - MUZIEK - LICHAMELIJKE OPVOEDING

STORIA DELL'ARTE - MUSICA - EDUCAZIONE FISICA

Zum Unterricht in Kunstgeschichte

Nach den Richtlinien für den Unterricht in der Kunstgeschichte an den Europäischen Schulen soll dieses Fach in enger Verbindung mit dem Geschichtsunterricht erteilt werden. Das bedeutet, dass man sich in der Gestaltung des Stoffplanes an den Lehrplan für Geschichte anlehnen soll. Natürlich sind Ausweitungen zum Zwecke des Vergleiches jederzeit möglich, doch soll grundsätzlich die enge Bindung zwischen den beiden Fächern bestehen bleiben.

Da der Lehrplan für Kunstgeschichte noch nicht in die gedruckte Ausgabe der Vereinheitlichten Lehrpläne aufgenommen ist, soll hier die Frage untersucht werden, ob diese Koppelung wirklich sinnvoll und zweckmässig ist. Die folgenden Ausführungen sind daher als Diskussionsbeitrag gedacht, und der Verfasser würde sich über Kritik und Zustimmung in gleicher Weise freuen.

Der Geschichtsunterricht bedarf der Veranschaulichung durch das Bild, weshalb unter anderem auch Kunstdenkmäler behandelt werden müssen. Zugleich ist die künstlerische Ausdrucksform einer Epoche auch ein historisches Phänomen und muss als solches im Geschichtsunterricht behandelt werden. Genügt dies jedoch, um die genannte Koppelung zu begründen? Wir müssen nach den Zielen dieses Unterrichts fragen, denn nur vom Ziel her erfahren Methoden und Lehrpläne ihre Rechtfertigung.

Der Geschichtsunterricht soll historisch denken und sehen lehren, die Daseinsformen der Völker in ihrer Abhängigkeit von geistigen, sozialen und machtpolitischen Voraussetzungen begreifen lassen und Verständnis für Entwicklung und historische Bedingtheit des Menschen und der Völker wecken. Das historische Bemühen des Menschen ist ein wesentlicher Faktor des sog. Bildungsprozesses.

Ganz anders die Beschäftigung mit der Kunst. Sicherlich ist auch die Kunst (es soll uns hier nur die bildende Kunst im weiteren Sinne interessieren, also nicht das literarische oder musikalische Kunstwerk, für welche Ähnliches gilt) zeitgebunden und kann nur aus der Kenntnis dieser Zeit heraus verstanden werden. Wesentlich ist aber, dass alles Kunstschaffen (Künstler) und alles Kunstverständnis (Betrachter) dem ästhetischen Bereich angehört (im Sinne von Klages und Dilthey) und daher zeitlos ist. Die Kunstform mag historische Wurzeln haben, der Kunstwert ist ewig und damit zeitlos. Die Kunst entspringt einer apriorischen Fähigkeit des Menschen, die eignen Kategorien unterworfen ist. Hieraus ergeben sich schwerwiegende methodische Konsequenzen. Das Prinzip der logischen Entwicklung, das den übrigen Unterricht beherrscht, versagt hier weitgehend; nicht das "Wissen" um die formalen Prinzipien, nicht das "Kennen" der Namen und Stilrichtungen, sondern das künstlerische "Erlebnis" führt zum Kunstwerk. Dieser Weg geht über das Gefühl, das Empfinden viel mehr als über den Verstand. Die Bedeutung des Erlebnisbegriffes ist seinerzeit von Dilthey hervorgehoben worden. Die Fähigkeit des Lehrers, den Schüler zu packen, wird in einem solchen Unterricht wichtiger als blosse begriffliche Klarheit und saubere Deduktion. Ähnliches gilt ja auch für die pädagogische Erschließung eines literarischen Kunstwerkes.

Es kann sich hier nicht darum handeln, eine Kunsttheorie aufzustellen oder auch nur zu schildern (wozu sich der Verfasser auch nicht in der Lage fühlt), es soll nur betont werden, dass das Ziel einer Beschäftigung mit der Kunst darin bestehen muss, die genannten ästhetischen Kategorien begreifen und anwenden zu können, ein Ziel, das von dem logisch-begrifflichen Ziel des Geschichtsunterrichtes völlig verschieden ist.

Um zu praktischen Beispielen zu kommen: Es ist nicht so wichtig, die griechische Kunst in all ihren Erscheinungsformen zu behandeln, sondern es ist wichtig, das Bemühen des Menschen klarzumachen, in den verschiedenen Epochen sein Ebenbild zu gestalten und zu erkennen, das heisst, neben die Plastik der Griechen muss die Romanik und die Moderne treten, nicht als blosse Illustration, sondern ausführlich und gleichberechtigt. Neben die Behandlung griechischer Vasenbilder soll das romanische Tympanon, Rundbilder der Renaissance und Glasfenster der Kathedralen treten, alles, um die Beziehung des Bildes zum Rahmen zu zeigen. Das Raumerlebnis, ein Urerlebnis des Menschen, kann an der Basilika (dass der griechische Tempel fehlt, ist wesentlich), dem gotischen Dom und dem modernen Glaspalast oder Opernhaus dargestellt werden.

Auch innerhalb der einzelnen Gebiete darf nicht so sehr die chronologische Reihenfolge im Vordergrund stehen als vielmehr das Kontrastprinzip. Warum muss denn immer mit der ägyptischen Kunst oder den geometrischen Vasen der Griechen begonnen werden? Man täusche sich nicht: Verständnis für historische Zusammenhänge ist bei Schülern schwerer zu erzeugen als künstlerisches Empfinden!

Genug der Beispiele. Die Möglichkeiten der Auswahl sind so vielfältig und hängen so sehr vom persönlichen Empfinden ab, dass kein verbindlicher Kanon aller Einzelheiten aufgestellt werden kann. Auf jeden Fall aber muss man sich von den aus der historischen Betrachtungsweise stammenden Schablonen der Epochen und der Entwicklung freimachen, wenn man zu einer ästhetischen Betrachtungsweise kommen will.

Es sei noch die Frage gestreift, ob es umgekehrt vorzuziehen sei, den Kunstgeschichtsunterricht mit der Kunsterziehung zu verbinden, wie es etwa in der Bundesrepublik der Fall ist. Grundsätzlich wäre diese Verbindung derjenigen mit

der Geschichte vorzuziehen, aber auch sie beruht auf einem Missverständnis: Aktive künstlerische (oder besser schöpferische) Betätigung, die der Bildung des Schülers dienen soll, und passive Kunstbetrachtung, die Formprinzipien und Absichten eines Kunstwerkes erkennen will, sind zwei völlig verschiedene Dinge, die verschiedene Methoden und andere Themen voraussetzen.

Zusammenfassend darf gesagt werden, dass der Unterricht in der Kunstgeschichte von fremden Bindungen befreit werden sollte. Es geht in ihm um andere Ziele, und vor allem arbeitet der Schüler mit anderen seelischen "Organen". Dass daneben Beziehungen zur Geschichte aus sachlichen und pädagogischen Gründen gesucht werden müssen, bleibt davon unberührt. In ihrem Wesen aber ist die Kunstahistorisch, weshalb auch die Chronologie, die für die Historie das Rückgrat bildet, höchstens pädagogisch und methodisch wichtig ist.

Es wäre daher zweckmässig, einen besonderen, detaillierten Stoffplan für diesen Unterricht auszuarbeiten, der aber der Tatsache Rechnung tragen muss, dass hier wie in keinem anderen Fach die Beziehung des Lehrers zum Stoff gegeben sein muss. Der Lehrer der Kunstgeschichte sollte die Möglichkeit haben, gewisse Gebiete, zu denen er keine tiefere Beziehung hat, zugunsten anderer, fruchtbarer Themen stark zu kürzen. Die Methode des kunstgeschichtlichen Unterrichts muss dem Erlebnis gegenüber dem Verstehen den Vorzug geben.

Eine besondere Frage, die in anderem Zusammenhang diskutiert werden müsste, ist die Benotung in diesem Unterricht. Künstlerische Leistungen entziehen sich ihrem Wesen nach der Einordnung in eine notwendigerweise begrifflich konstruierte Bewertungsskala. Da jedoch auf eine Benotung nicht verzichtet werden kann, darf diese sich mindestens nicht auf Wissen oder

gelernte Dinge richten. Eine eigene Interpretation des Schülers muss die Grundlage der Notengebung bilden, wobei immer das dem Kunstwerk angemessene Empfinden des Schülers im Vordergrund zu stehen hat.

Manfred NEUMANN,
Varese

Résumé de l'enseignement de l'histoire de l'art

Dans les Ecoles Européennes, cet enseignement est étroitement lié au programme d'enseignement de l'histoire.

Toute la question est de savoir dans quelle mesure ce jumelage est fondé, d'autant que le programme d'histoire de l'art ne figure pas encore dans l'édition imprimée du Programme des Ecoles Européennes.

Sans doute, la vie artistique d'un peuple appartient-elle à son histoire, mais l'historien ne la considère pas du même point de vue que l'artiste. Pour l'historien, l'oeuvre d'art se situe dans un processus temporel dont il cherche à dégager la logique. Pour l'artiste, au contraire, elle se situe hors du temps et il s'efforce de la "vivre". C'est cette expérience vécue que le professeur doit provoquer chez l'élève, s'il veut que son enseignement ait un sens et une valeur formatrice. Par exemple: plutôt que d'étudier toutes les manifestations de l'art grec, il serait préférable de mettre en lumière les effets de l'homme, à des époques différentes, en vue de se donner une représentation plastique de lui-même.

Il vaudrait mieux également s'inspirer des contrastes, plutôt que de suivre un ordre chronologique: les élèves saisissent mieux les affinités esthétiques que les attaches historiques. Bref, il faut s'affranchir des cadres historiques si l'on veut arriver à la perception esthétique.

On pourrait se demander s'il ne conviendrait pas de lier l'enseignement de l'histoire de l'art à l'éducation artistique: mais ce serait confondre critique et création esthétiques qui reposent sur des principes fondamentalement différents.

Rien n'empêche du reste de retrouver des considérations historiques à partir de l'art. Un programme détaillé serait donc à établir, qui tiendrait également compte du professeur et lui laisserait la possibilité de traiter certains thèmes plutôt que d'autres.

Une question à part: celle des notes. On ne peut noter dans ce domaine comme ailleurs. La note devrait être établie sur la base - non de choses apprises - mais du sens esthétique de l'élève.

Toutes ces considérations, naturellement, ne sont que des bases de discussion.

M. NEUMANN,

Varese

Liederbuch für Europäische Schulen

Unter diesem Arbeitstitel laufen seit mehr als einem Jahr die Vorbereitungsarbeiten für ein Liederbuch, das auf den praktischen, alltäglichen Gebrauch in unseren Europäischen Schulen abgestimmt ist.

Aus der Fülle der überreichen völkischen Traditionen wurden etwa 450 Lieder ausgewählt.

Die Sammlung ist keine Übersicht über die Volksliedkunst alter und neuer Tage der europäischen Völkergemeinschaft. Sie will uns vielmehr helfen, auf dem Wege über das Lied den anderen Menschen besser zu verstehen.

Obwohl das Buch ganz auf die Praxis abgestimmt ist, soll es auch strengen Auswahlmassstäben gerecht werden. An Wort und Melodie und ihre innere Kongruenz wurden daher besondere Anforderungen gestellt. So ist es zu verstehen, dass oft weitverbreitete Lieder, die der Sentimentalität entsprungen sind oder nicht in echtem Erleben ihren Grund haben, nicht in die Sammlung aufgenommen wurden. Ebenso wurden Lieder, die mehr dem Konzertsaal als der Schule und der jugendlichen Singgemeinde angehören, nicht aufgenommen.

Besondere Bedeutung kommt in dieser Sammlung auch dem Text der Lieder zu. Da der Text sich gleicherweise an den muttersprachlich wie fremdsprachlich angesprochenen Menschen richtet, mussten manche guten Lieder des Textes wegen zurückgestellt werden (mundartliche Fassungen, schwierige Texte, . . .). Andererseits soll auch die Schönheit der Sprache in den Texten für die Jungen und Mädchen der höheren Klassen erkennbar sein.

Die Gliederung des Buches folgt den natürlichen Erlebnisbereichen des Menschen in Tages- und Jahreslauf. Besondere Gruppen

schliessen sich an (Berufe, Wandern, Seefahrt, . . .). Der Bereich vom Kinderlied bis zum mehrstimmigen Liedsatz bietet allen Altersstufen hinreichend Anreiz zum Singen und Musizieren. Viele Kanons bereiten das polyphone Singen vor.

Sie werden Lieder aus allen Ländern der europäischen Gemeinschaften in bunter Folge vorfinden. Ihnen gesellen sich etwa 50 englische Lieder (im Vorgriff auf die zu erwartende Assoziierung Englands) zu.

Oft findet man in unserem Kulturbereich Lieder gleicher, verwandter, abgeleiteter oder zersungener Art in verschiedenen Sprachen. In diesen Fällen wurde, soweit erkennbar, immer die älteste Fassung gewählt.

Der Entwurf liegt fertig vor.

Karl Heinz Pelzer,

Brüssel.

Livre de chansons pour les Ecoles Européennes

Sous ce titre provisoire, on a commencé depuis plus d'un an les travaux préparatifs d'un livre de chansons, pratique et usuel, au service des écoles européennes.

On a sélectionné environ 450 chansons de la riche tradition populaire.

Cette collection n'est pas un aperçu de vieilles et de nouvelles chansons de la Communauté Européenne, mais plutôt une aide à mieux se comprendre grâce à la chanson.

Bien que le livre ait un but essentiellement pratique, le choix de ses chansons a été extrêmement sévère. La parole, la mélodie et la concordance de celles-ci ont retenu une attention toute spéciale. Ainsi, on comprend que des chansons très connues ne se trouvent pas dans la collection parce qu'elles sont trop sentimentales ou ne correspondent pas à la réalité. Les chansons qui sont plutôt destinées à une salle de concert qu'à une école ne s'y trouvent pas non plus.

Dans cette collection, le texte des chansons a une importance primordiale. Puisque le texte est également destiné à des personnes de langue étrangère, plusieurs chansons ont été omises à cause du texte (influence dialectique, texte difficile). En même temps, les garçons et les filles des classes supérieures devraient apprécier la beauté littéraire des textes.

La composition du livre est basée sur les événements de la vie journalière. Différents centres d'intérêt se suivent (professions, voyages, navigation). Les chansons, qui vont des simples chansons enfantines jusqu'aux chansons à plusieurs voix constituent un attrait suffisant pour tous les âges. Plusieurs canons préparent au chant polyphonique.

On y trouve des chansons de tous les pays de la Communauté Européenne. En plus, il contient 50 chansons anglaises (en vue de l'association de l'Angleterre.)

Bien souvent on trouve dans nos différents pays des chansons similaires, apparentées, déformées. En ces cas, on a toujours choisi la composition la plus ancienne.

Le brouillon est prêt.

Karl Heinz Pelzer

Bruxelles.

BASES SCIENTIFIQUES
DE LA GYMNASTIQUE FORMATIVE - EDUCATIVE

A Bruxelles, lors de la réunion, mes collègues avaient été d'accord d'adopter la méthode de la gymnastique formative - éducative qui était déjà pratiquée à l'Ecole Européenne de Luxembourg.

Dans le projet du programme de l'enseignement secondaire il est écrit: "La gymnastique formative - éducative est scientifique. Elle est la quintessence des travaux spécifiques réalisés dans la plupart des pays d'Europe. C'est pourquoi elle ne connaît pas de frontière. C'est la raison pour laquelle nous l'adoptons."

Le principe scientifique s'énonce comme suit:

La gymnastique formative - éducative proscrit tous les exercices qui pendant la croissance dénaturent les fonctions musculaires, articulaires, aponévrotiques et par conséquent les grandes fonctions organiques. Avec l'eugénique, elle recherche les moyens propres à créer les plus beaux types humains.

Mais avant de proscrire des exercices, il faut être en mesure d'en faire l'analyse sur des bases stables et avoir le courage de faire abstraction de toute question d'ordre sentimental ou conventionnel, pour se livrer sans réserve à l'observation.

Que nous enseignent les différentes sciences auxquelles nous empruntons la méthode?

En Ostéologie on distingue trois formes d'os: les os longs, les os plats, les os courts.

En Arthrologie: deux grandes classes se présentent.

- 1 - les synarthroses comprenant les sutures et les symphyses,
- 2 - les diarthroses à un axe, deux axes et axes multiples.

La myologie traite de l'étude des muscles et de leurs dépendances, c'est-à-dire, les tendons, les aponévroses et les fascias.

Du point de vue histologique, la connaissance de la composition des tissus musculaires, des fuseaux, la morphologie spécifique des groupes musculaires, oriente le professeur non seulement quant à l'emploi des différentes formes de contraction mais également quant au mode de travail.

Deux formes de contraction peuvent s'adresser à tous les groupes musculaires. à savoir: la contraction par raccourcissement et la contraction par élongation. Le mode de travail peut être - cinétique ou statique -. Le mouvement - cinétique -, est celui où la contraction musculaire, rapide ou lente, se poursuit sans arrêt en mobilisant un ou plusieurs segments du corps, p.ex.: la course à pied. L'exercice statique, au contraire, est celui où les différents segments du corps sont activement maintenus en place dans un système bien déterminé. Ce genre d'exercice consiste dans un équilibre entre, d'une part, l'action des muscles en contraction concentrique, d'autre part, de leurs antagonistes ou d'une résistance quelconque. Il est obtenu par un jeu musculaire précis, composé de mouvements presque imperceptibles. Ce genre de travail physique intéresse tout particulièrement la gymnastique médicale et les exercices correctifs dans nos leçons.

Anatomiquement, nous constatons que:

- 1) Depuis la suture jusqu'à l'articulation à axes multiples, se trouve toute une dégradation quant à l'amplitude des mouvements.
- 2) Ce sont les muscles qui actionnent les articulations et qui aident les ligaments articulaires à maintenir les os en présence. Il est donc logique d'analyser le mode de travail du

muscle et de réaliser une classification fonctionnelle des muscles.

Certains tissus répondent aux besoins exclusivement statiques: ce sont les os, les ligaments, les aponévroses. L'aponévrose se transforme quelquefois en ligaments. C'est le cas du ligament cervical.

En opposition, citons le muscle spécial du coeur destiné uniquement au travail cinétique pur.

Les muscles dont l'activité réalise un travail plus statique que cinétique, ont leurs aponévroses plus épaisses et les tendons très développés: entre dans cette catégorie, le demi-tendineux, le demi-membraneux, les muscles des membres inférieurs, la partie postérieure du bassin et les muscles dorsaux.

Les muscles des membres supérieurs, les pré-vertébraux du cou, les muscles inspireurs profonds ont une structure pour réaliser un travail à prédominance cinétique. Les muscles de l'abdomen sont des éléments statico-cinétiques équivalents. Ces muscles, tout comme les aponévroses du transverse et les digitations du grand droit de l'abdomen, forment la sangle qui maintient les organes de la cavité: c'est le rôle statique. Mais cette sangle est aussi le siège permanent de mouvements passifs et actifs: par exemple, la respiration, tout déplacement du tronc, péristaltisme de l'estomac et des intestins, - c'est le rôle cinétique-. Ce double rôle n'est possible que par une musculature adéquate. La structure du système nous montre que les mouvements d'extension du tronc en arrière, c'est-à-dire, l'éloignement sternum-publis, doivent être modestes afin d'éviter l'allongement permanent de la fibre musculaire.

Leur relâchement détermine la lordose lombaire et les viscères n'étant plus fermement maintenues, l'expiration dans sa

forme passive est raccourcie: ce qui signifie sûrement que le sujet respire mal, que des douleurs du côté de la région lombaire sont à craindre.

D'autre part, le raccourcissement intense de la musculature abdominale qui provoque le rapprochement exagéré, sternum-pubis, est aussi néfaste: il entraîne une élongation anormale des extenseurs de la colonne vertébrale dans la région dorsale. Ainsi naît une prédisposition de la cyphose. Enfin, n'oublions pas que d'anciennes gymnastes, mal entraînées, ont plus tard dû renoncer aux espoirs de la maternité. Leur musculature abdominale ayant été entraînée d'une façon trop statique, avait raccourci et durci le ventre des fibres musculaires. Celles-ci ne permettaient plus l'allongement nécessaire pendant l'état grévide.

En résumé: la classification fonctionnelle des muscles va donc des éléments statiques aux éléments cinétiques - en passant par des intermédiaires tels que les éléments statico-cinétiques à prédominance statique, les éléments statico-cinétiques équivalents, les éléments statico-cinétiques à prédominance cinétique.

CONCLUSIONS:

- 1) La méthode formative-éducative n'est pas un ensemble d'exercices groupés fallacieusement. C'est un ensemble de moyens qui répond à des principes scientifiquement établis. L'anatomie, la physiologie, l'histologie, nous montrent la voie à suivre dans le choix des exercices. Les organes et les appareils sont construits selon la mission qu'ils ont à remplir. Aller à l'encontre de ce principe, c'est dénaturer la fonction et - par conséquent - l'organe. La morphologie est toujours fonction du mouvement et vice-versa. Tout travail qui dénature l'organe compromet la santé. La nature est généreuse. Elle ne sévit pas toujours immédiatement. Mais, tôt ou

tard, il faudra payer.

- 2) Ni les fantaisies acrobatiques, esthétiques ou compétitives vers lesquelles se porte facilement la jeunesse, ne peuvent égarer l'éducateur physique dans le choix des mouvements. Seuls, certains exercices utilitaires, susceptibles de provoquer les déformations physiques, peuvent être occasionnellement tolérés. Bien entendu, ceux-ci seront suivis d'un correctif énergique permettant de ramener la musculature à sa morphologie propre.

EXEMPLE D'UNE ANALYSE SCIENTIFIQUE

" La gymnastique allemande traditionnelle "

Dans les exercices exécutés, même dans la forme ballistique aux barres parallèles, aux anneaux et particulièrement au cheval d'arçon, le poids du corps est presque constamment porté sur les bras et provoquent l'effort thoraco-abdominal. Pour réussir ces exercices, il faut les répéter un grand nombre de fois afin de réaliser avec aisance ne fut-ce que l'équilibre sur les mains.

Examinons l'articulation scapulo-humérale: la tête humérale joue sur un os mobile, l'omoplate. Celui-ci est étayé par un autre os mobile, la clavicule et le tout s'équilibre sur un système toujours en action: la cage thoracique. Du point de vue fonctionnelle, sa musculature est d'essence statico-cinétique à prédominance cinétique. L'articulation scapulo-humérale est non seulement construite pour des exercices amples et souples, mais aussi rapides. A l'opposé, dans l'articulation coxo-fémorale, la tête du fémur s'enfonce des 2/3 dans la cavité cotyloïdienne et y est solidement fixée par 3 ligaments importants dont l'un, le ligament de Bertin est le plus fort de l'économie. Bref, tout le système montre une articulation très solide, faite pour supporter le poids du corps.

Continuellement, en appui sur les bras, cette méthode fait réaliser par les membres supérieurs, le travail des jambes. Nous l'avons vu plus haut, les muscles des membres supérieurs, les pro-vertébraux, les muscles inspireurs profonds ont une structure à prédominance cinétique. Avec ce système on dénature les fonctions musculaires par le travail en force des bras. (dénaturation des fonctions.) La répétition de l'effort thoraco-abdominale raccourcit

et durcit la musculature du thorax, diminue son élasticité qui est une qualité essentielle de la cage thoracique.

En effet, la cage thoracique est un système ostéo-cartilagineux: ostéo pour protéger le coeur et les poumons; cartilagineux parce qu'elle doit être souple pour assurer l'acte respiratoire qui est le principe même de la vie. Faute de souplesse thoracique, les gymnastes de la méthode traditionnelle allemande, ne peuvent exécuter les exercices essoufflants, c'est-à-dire, les exercices provoquant la "soif respiratoire". Du point de vue physiologique, l'effort thoraco-abdominal crée dans le thorax une pression positive. Celle-ci se traduit sur les parois molles du coeur - ce qui place cet organe dans une situation défavorable à son développement parce que la pression positive entrave l'afflux du sang au coeur. De plus, les exercices aux engins allemands, musclent prématurément les parties actives.

Alors que c'est au lendemain de la puberté que la musculature doit être stimulée, en vue de son développement. En effet, il est notoire qu'une musculature précoce entrave la croissance de la taille.

En gymnastique formative-éducative, nous faisons également des exercices d'appui et de Suspension qui stimulent la musculature. Mais nous le faisons modestement. Nous ne prévoyons judicieusement qu'un ou deux exercices dans la leçon.

Ceux-ci sont classés en progression biologique et étudiés, en vue d'obtenir des effets alors que partout le travail aux engins allemands, c'est de réaliser l'exercice qui est le but.

Notons que l'enfant et l'adolescent présentent une grande sensibilité et habileté neuro-végétatives aux modifications morphologiques, physiologiques et psychiques imposées par la croissance. Ni l'un, ni l'autre n'est apte aux efforts intenses et de longue durée. Il paraît médicalement et moralement nuisible de leur proposer des efforts d'adulte (mal du siècle.)

L'enseignement à l'école ne peut être une préparation ni au cirque, ni au stade olympique. A tous les âges de la vie, la santé importe plus que les résultats sportifs.

Notre devise sera:

Avant tout, de ne pas - nuire -.

A.Croughs
Luxembourg

B I B L I O G R A P H I E

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I E

SOZIALKUNDE - CIVISME

Es sollen hier deutsche Lehrmittel aufgeführt werden, die helfen könnten, ein Unterrichtswerk "Europäische Gemeinschaft" zu erarbeiten.

O.Breiting-K.Hoffmann, Verantwortung, Freiheit, Recht. Lehr- und Lesebuch für die politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung. 260 S. 2. Aufl. 1961

P.Rödel, Jugend in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur politischen Bildungsarbeit, 196 S.

A.Wittmann, Sozialkunde in der Volksschule. 304 S. 1951 ;
d.s. Sozialkunde in der Schularbeit. 63 S. 1949

O.Seitzer, Gemeinschaftskunde. Stoffl. und meth. Handreichung für den Lehrer . 272 S. 9.Aufl. 1961

Max Beloff, Europa und die Europäer. Eine interne Diskussion. 412 S. 1959

Alfred Mayer, 400 Jahre europ. Kulturgemeinschaft (1500-1900) Eine Biographie des europ. Geistes, 260 S. 1959

Staat und Gesellschaft, Historisch-politische Bücherei, 10 Bde im Verlag M.Diesterweg. Dort auch: Sozialkunde, Arbeitsmittel für den staatsbürgerlichen Unterricht. 3 Teile. Ausgaben in Arbeitsblattform und in Merkblattform.

Gesellschaft-Staat-Erziehung, Blätter für polit. Bildung und Erziehung, Hg. F.Messerschmid, F.Minssen, O.Seitzer, jährlich 8 Hefte.

Politische Bildung, Unterrichtswerk für Gemeinschaftskunde (Binder, Frede, Helbron, Kollnig, Messerschmid), 2 Bde und zwar: Schülerband,

Freiheit und Verantwortung, eine Lesebuch und Arbeitsbuch für die Gemeinschaftskunde, daneben: Lehrerband, Politische Bil-

ung und Erziehung. Die Themengruppen und Unterrichtsentwürfe des Abschnitts IV erscheinen im Schülerband als Lehrstoff. Die Abschnitte V und VI geben Auszüge aus Erlassen, Texte und Dokumente.

Im Schülerband finden sich am Schluss jedes Themenkreises Quellen und Zeugnisse. Die Einheit Europas in 8 Seiten im Abschnitt XVI b. Verlag Klett, Stuttgart.

Europa als Wirklichkeit und Aufgabe, ein Lesebuch für die Abschlussklasse der Allgemeinen Volksschule, hg. von der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1955, 153 S.

Für das Jahr 1956 gab diese Schulbehörde das "Lesebuch für die Abschlussklassen" heraus unter dem Titel "Über allen Nationen!" Zum Schluss das meistgebrauchte Buch: Otto Seitzer, Miteinander-Füreinander, Lese- und Arbeitsbuch zur Gemeinschaftskunde für 12-bis 16-jährige Mädchen und Jungen, 132 S.

Verlag Klett, Best.Nr.101. Im Abschnitt "Völker und Staaten untereinander" finden sich einige Gedanken über "Europa, was es ist und werden kann." Der Lehrmittelverlag W.Hagemann, Düsseldorf gibt Lehrtafeln für den bürgerkundlichen Unterricht, Tafeln zur Gegenwartskunde heraus, darunter Tafel 9: Europa im Werden. In den "Dias und Bildbänden zur Gemeinschaftskunde" gehört hierher "Der Weg nach Europa" 21 Bilder. Ebenfalls bieten die IRO-Karten gute Übersichten über bestimmte Themenkreise.

Für unsere Zwecke müssten Anschauungskarten geschaffen werden, die unseren Schülern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der "Vaterländer" in synoptischer Überschau vor Augen führten. Dazu dann jeweils ein Begleittext mit Auszügen von Dokumenten und Erläuterungen.

Clemens Schneider,
Varese

A propos d'instruction civique dans les Ecoles
Européennes.

C'est un point à l'ordre du jour: et on en parle beaucoup. Or, un petit manuel, de format pratique (12 x 18) pourrait, bien que conçu pour les classes françaises, rendre certain service aux maîtres des classes terminales du cycle primaire chargés de cet enseignement.

L'ouvrage est partagé en dix parties:

- Conscience morale et dignité humaine.
- Principaux devoirs de la vie individuelle et formation du caractère.
- Principaux devoirs de la vie familiale et sociale.
- Le sentiment patriotique; la justice et la solidarité.
- Dignité des différentes formes de travail.
- La vie collective de la commune.
- Contrats usuels et réglementation du travail.
- Initiation à l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France.
- Vie du citoyen; ses devoirs et ses droits.
- Les rapports entre les Nations.

Chacune de ces parties, selon l'ampleur du sujet, est composée d'un nombre variable de leçons.

La "Leçon" proprement dite débute par un choix de textes (un, deux ou trois) destinés à présenter d'une façon vivante le thème à étudier.

Fait alors suite à la lecture un "entretien" substantiel fractionné en plusieurs points et couvrant une à cinq pages du manuel au long desquelles l'auteur fouille le texte et pose de nombreuses questions qui doivent permettre de dégager de la lecture une foule d'idées suggérées par les mots du texte proposé.

Viennent ensuite les "Travaux et Exercices" parmi lesquels chaque milieu a le loisir de choisir parmi les petits travaux à exécuter soit en classe soit en dehors de l'école (réponses à des questions posées, recherche de documents, de renseignements, travaux manuels . . .) celui qui lui est le plus approprié.

Des pensées concises empruntées aux oeuvres des grands penseurs de toutes nationalités tendent à laisser une dernière idée générale de l'entretien dans les esprits et dans les âmes.

Un bref "résumé" de quelques lignes met le point final à la leçon.

Voici présentées d'une façon sommaire "Les Nouvelles Leçons de Morale et d'Instruction Civique à la Classe de Fins d'Etudes" par A.Souché, 380 pages. F.Nathan, éditeur.

Hennequin.

BIBLIOGRAPHIE

NAPOLEON ET L'EUROPE - par un groupe d'auteurs sous la direction de M.Dunan - 179 pages - Editions Brepols - Paris, Bruxelles - tirage limité.

Cet ouvrage rassemble les exposés faits en 1960 au congrès de la Commission Internationale pour l'enseignement de l'Histoire. Un avant-propos de M.Puttemans - vraisemblablement son dernier "papier" - justifie d'emblée l'entreprise: il s'agit de "favoriser un enseignement objectif et impartial par une meilleure connaissance des points controversés d'une période capitale de l'histoire de l'Europe".

Un premier article de M.Dunan énumère quelques uns de ces thèmes litigieux: la personnalité de Napoléon; " les raisons et les circonstances de son ascension, de son apogée et de sa chute; l'évolution de l'Europe et du monde, dont il a fait à la fois influencé et subi les bouleversements; la position des contemporains, amis, ennemis, neutres; les conséquences immédiates et lointaines de son épopée."

Cinq autres mises au point présentent un intérêt évident, car elles constituent autant de synthèses de problèmes délicats. M.Max Tacel étudie "la place de l'Italie dans l'économie impériale de 1806 à 1814", en particulier l'influence du blocus sur la vie de la péninsule, l'importance des traités de commerce signés avec les deux royaumes italiens, le développement des communications et du commerce, la pénurie des capitaux dans le centre et le sud, la baisse des prix agricoles et ses conséquences sociales. Il semble en effet que "la diminution des revenus de la majorité des consommateurs ait, en l'absence d'une politique de crédit, entraîné un ralentissement croissant des affaires et une paupérisation générale."

Dans une autre communication, le Dr. E:A.B.J. ten Brink analyse les rapports de Napoléon et de la Hollande. Il se demande quelles étaient les intentions du Consul, puis de l'Empereur vis à vis des anciennes Provinces - Unies; dans quelle mesure son plan a été réalisé et s'il a finalement favorisé l'essor des pays bataves. Ce vaste dessein l'amène à poser du même coup plusieurs problèmes incidents: celui de la puissance financière de la République batave, puis du royaume de Hollande;

celui du rôle de Schimmelpenninck; celui de l'influence du blocus sur l'économie et la vie politique néerlandaise. Il apparaît en dernière analyse que la résistance du peuple néerlandais s'explique beaucoup plus "par des intérêts personnels menacés que par un nationalisme froissé." Ce peuple "était disposé à accepter de nouvelles institutions et à les apprécier même . . . introduites par l'étranger." S'il s'est insurgé, ce n'est pas contre le réformateur, mais "contre le dictateur, la contrainte économique, la conscription."

M.Dunan, dont on connaît la compétence en la matière, aborde ensuite l'étude des rapports de Napoléon et de l'Allemagne, de ce "pur latin, . . . méditerranéen, . . . pétri de rationalisme" avec "cet ensemble de pays et de peuples . . . qui donnent alors au monde le romantisme et la philosophie de Fichte, Hegel et Schelling." Dans l'évolution de cette politique, M.Dunan distingue trois grandes étapes:

1) Du 18 Brumaire à la campagne de 1805, période au cours de laquelle le Consul, puis l'Empereur continuent la politique monarchique, c'est-à-dire le maintien du morcellement et des particularismes, avec cependant cet élément nouveau que représentent les sécularisations et les médiatisations.

2) La formation par la Confédération du Rhin d'une "Allemagne française" prolongeant "la France allemande" de la rive gauche du Rhin.

3) "L'évolution de cet organisme où les empiétements répétés de l'Empereur précèdent de peu la réaction qui . . . balaiera l'édifice aux trop peu solides fondations." D'abord acceptée passivement, l'hégémonie française devient rapidement une "domination étrangère" et appelle une volonté irrésistible de libération.

Deux autres analyses méritent d'être lues avec autant d'attention, celle de M.Halkin sur "Napoléon contre l'Europe" et la conclusion de M.Dunan sur "la véritable place de Napoléon dans l'histoire de l'Europe". Le premier de ces auteurs voit dans l'effondrement de l'Empire le triomphe de l'Europe. "Une Europe européenne, un équilibre européen étaient de nouveau possibles, malgré la rivalité des alliés vainqueurs. La Pologne en fut le prix, la Sainte Alliance le couronnement, le Congrès de Vienne la conclusion." M.Dunan n'est pas aussi catégorique. Il estime que l'épopée impériale constitue une étape positive dans l'unification de l'Europe et rappelle que l'Empereur déclarait à Ste Hélène: "L'on compte en Europe, bien qu'épars, plus de 30 millions de Français, quinze millions d'Espagnols, quinze mil-

lions d'Italiens, trente millions d'Allemands. J'eusse voulu faire de chacun de ces peuples un seul et même corps de nation. C'est avec un tel cortège qu'il eût été beau de s'avancer dans la postérité et la bénédiction des siècles."

On le voit, la discussion reste ouverte. Le mérite d'un tel ouvrage est de nous en faire prendre conscience dans de bonnes mises au point, directement utilisables pour les consommateurs que nous sommes. D'autant plus qu'une abondante bibliographie permet au lecteur plus curieux d'approfondir tel aspect plus délicat d'une période particulièrement importante de notre commun passé.

G. QUENCEZ

PROPHETES ET TEMOINS DE L'EUROPE - Essai sur l'idée d'Europe dans la littérature française de 1915 à nos jours par G. Bonneville. Préface de J. Romains 183 pages. Collection "Aspects Européens". Sythoff, Leyde 1961.

Notre collègue Bonneville est un Européen lucide et cultivé. Professeur agrégé au Lycée St Louis à Paris, il est aussi membre du Mouvement Européen et rédacteur en chef de la revue de la section française de l'Association Européenne des Enseignants.

Son essai est le bienvenu car il prouve "l'incontestable présence de l'Europe dans la conscience de nombreux écrivains de langue française" de notre temps. Et non des moindres, puisqu'il s'agit entre autres de Gide, de Valéry, de Martin du Gard, de Romain Rolland, de Benda, de Drieu La Rochelle, de Bernanos, de Jules Romains. Tout cela donne un livre original et agréable à lire, dont nos collègues littéraires devraient se nourrir s'ils entendent donner une dimension européenne à leur enseignement.

G. QUENCEZ

UNE HISTOIRE DE L'EUROPE ? par E.Brûley et E.H. Dance, en collaboration avec M.Puttemans. Préface d'E.Lousse 86 pages - Collection "Aspects Européens", Sythoff, Leyde 1960.

Le même éditeur néerlandais publie le rapport définitif des congrès d'historiens organisés de 1953 à 1958 par le Conseil de l'Europe. Les conclusions de ces colloques sont précédés de trois articles d'un grand intérêt: la préface de M.E.Lousse, professeur à l'Université de Louvain, l'introduction historique de M.E.Brûley, ancien président de la société française des Professeurs d'Histoire et de Géographie et enfin une étude sur le "parti-pris dans les manuels et les programmes" par M.E.H.Dance vice-président de la "Historical Association".

Chaque école - et si possible tous les historiens qui travaillent à l'élaboration de nos manuels- devraient posséder ce livre et favoriser sa diffusion.

G.QUENCEZ

L'ATLAS DE L'EUROPE DE L'OUEST par J.Dollfus, 48 pages. Préface de P.H. Spaak. Commentaires de Bernard Padeloup.

Monsieur Dollfus n'est pas un inconnu. Il y a quelques années, son Atlas Mondial a été fort bien accueilli. Son Atlas de l'Europe de l'Ouest devrait l'être plus encore car il représente un effort original dans une voie où les pionniers sont trop peu nombreux. M.Dollfus nous y montre l'Europe occidentale (Six pays, Iles Britanniques, Scandinavie, Espagne, Portugal, Suisse et Autriche) comme un ensemble unique, respecte l'orthographe des noms géographiques, unifie les symboles et les critères de classification des phénomènes cartographiés. Tous ceux qui ont quelque expérience de ce type de travail, savent ce que cela peut représenter d'heures de recherches et d'efforts.

24 cartes en couleurs et des cartes en noir révèlent les divers aspects de cette Europe. Les procédés de figuration utilisés sont en général très parlants. Certaines cartes ont même un relief saisissant: celles du peuplement, des exploitations agricoles, de l'élevage par exemple.

Ajoutons que ces cartes sont accompagnées d'un excellent commentaire de M.Bernard Padeloup, agrégé de Géographie.

L'ensemble de l'ouvrage, préfacé par M.P.H. Spaak, serait idéal pour nos écoles s'il comportait des cartes régionales et si l'excès de conscience de l'auteur ne l'avait poussé à trop charger certaines pages, celle des "cultures diverses" par exemple, où l'on voit représentée la production des lentilles, des pistaches, des caroubes et des bergamottes!

Ces réserves faites, on ne saurait trop recommander l'achat de cet atlas qui avec "l'Orbis Terrarum" de M.Kormoss, constitue l'effort le plus valable de défrichage cartographique des problèmes d'une Europe intégrée. D'autant plus qu'il est bon marché, qu'il existe dans les quatre langues de la Communauté et qu'il a été élaboré en liaison avec une commission de 5 géographes où l'Ecole Européenne était représentée.

G. QUENCEZ

Adresse des éditeurs de l'Atlas de l'Europe de l'Ouest.

Edition française: Société Européenne d'Etudes et d'Informations 8, rue de l'Arcade, Paris VIII

Edition allemande: Verlag August Lutzeyer Baden-Baden

Edition néerlandaise: Alberts'Drukkereijen - Sittard

Edition italienne: Istituto Geografico De Agostini-Novara.

Persönliche Mitteilungen

Nouvelles personnelles

Personalia

Brüssel - Bruxelles -

Die Geburt eines Jungen haben uns seit Beginn des Schuljahres angezeigt:

Herr Hüttel,
Herr Frankholz,
Herr Derivière,
Herr Schrijner,

die Geburt eines Mädchens:

Herr Pelzer.

Heiraten:

Frau Becker, (geborene Le Cam)
Herr De Witte.

Mit Bedauern teilen wir mit, dass uns am Ende des vergangenen Schuljahres verlassen haben:

Frau Magliulo, Frau Molitor, Herr Mittler (alle Volksschule).

Luxemburg -

Kollegen, die zu Beginn oder im Laufe dieses Schuljahres in den Lehrkörper eingetreten sind:

a) Grundschule:

Asselborn Isidore - Caporali Foscarina - Hiddink Johanna -
Mathieu André - Petitjean Josette - Sbardella Edmondo -
Telschow Carola - Tischler Erna.

b) Oberschule:

Bartz Françoise (Sciences naturelles); de Moor Alice (Surveillante); Kainz Nikolaus (Engl., Franz., Dt.); Regneault Denis (Franç. - Lat.); Ticheur Marcel (Géographie);

Thibaut Fernand (Math.).

Die Geburt eines Kindes haben angezeigt:

- Antz (Mädchen) - Voogt (Junge) - Schlott (Junge)
- Vaupel (Mädchen) - Baudet (Mädchen)

DOCUMENTATION ADMINISTRATIVE

SCHULORGANISATION UND-VERWALTUNG

ADMINISTRATIEVE BERICHTEN EN NIEUWS UIT
DE SCHOLEN

DOCUMENTAZIONE AMMINISTRATIVA E NOTIZIE
DELLE SCUOLE

B R U X E L L E S

Inauguration d'un nouveau bâtiment à l'école de Bruxelles.

Lundi 22 janvier le premier grand bâtiment de l'Ecole Européenne de Bruxelles a été inauguré en présence de nombreuses personnalités parmi lesquelles M.Bousquet, Ambassadeur de France, MM.Larock et van Elslande, Ministres de l'Education Nationale, Monsieur Vandendorpe, Secrétaire Général ad interim au Ministère de l'Education Nationale, M.Lévarlet, Directeur Général de l'Enseignement Moyen, M. De Grave, Inspecteur Général du Ministère des Travaux Publics, M.Lombart, Directeur au Fonds des Constructions Scolaires, M.Rubbers, Architecte en chef-Directeur, ainsi que M. De Keyser, Bourgmestre d'Uccle.

Une brève cérémonie et une visite du nouveau bâtiment étaient prévues à cette occasion.

Monsieur Van Houtte, Président du Conseil de l'Ecole remerciant le gouvernement belge de l'effort considérable qu'il a fourni, a tenu à souligner que ce bâtiment ne saurait satisfaire aux besoins de cette école en développement constant et rapide.

Une maquette "futuriste" de l'école de Bruxelles était là d'ailleurs pour illustrer l'importance des projets d'avenir.

Dans une brève allocution M.Larock a exprimé le grand intérêt qu'attache le gouvernement belge à voir s'établir sur son territoire une institution culturelle préparant l'a-

venir de l'Europe.

Ainsi que M. Van Houtte, il a souligné la valeur du corps enseignant dirigé avec dynamisme par Monsieur Peeters.

Ch. Schrijner

L U X E M B O U R G

Les Bourses ZELLIDJA à l'Ecole de Luxembourg.

1. Qu'est-ce qu'une bourse Zellidja?

On peut être milliardaire et garder le souci de la promotion des hommes. L'exemple du grand industriel Jean Walter, propriétaire des mines de Zellidja, le prouve. De son vivant, ce philanthrope constitua un fonds important, en vue d'accorder des bourses de voyage à des adolescents.

Fantaisie de nanti penserez-vous! Point du tout. Eminemment éducatives, les conditions exigées des candidats à l'aventure requièrent de telles qualités que les plaisantins hésitent et s'éliminent d'eux-mêmes. Pour être boursier, il faut en effet

- appartenir à l'une des deux classes terminales d'un établissement scolaire habilité.

- avoir assez de caractère et de personnalité pour être désigné au vote secret par ses camarades.

- s'engager à partir seul pendant plus d'un mois avec pour tout viatique la somme de 3.500 bfrs. (350 NF), frais de voyage compris.

- préparer son voyage en fournissant un sujet d'enquête à mener au cours de l'expédition. Etudié et classé par une commission d'Universitaires sous la haute direction de l'Académie française (M. Jules Romains) et du Ministère de l'Education Nationale (M. l'Inspecteur Général François), ce projet permet une seconde élimination aussi rigoureuse que la première, puisqu'il n'a qu'une chance sur quatre d'être retenu et récompensé par une bourse.

Victorieux de cette double épreuve, chaque année 350 jeunes gens affrontent une aventure qui les mène parfois fort loin. En 1959, 47 d'entre eux ont quitté l'Europe pour aborder l'Afrique, l'Asie mineure, les deux Amériques. Réaliser une telle performance avec 3500 BF suppose bien entendu beaucoup d'audace et de personnalité. Obligés de se prendre eux-mêmes en charge, les boursiers sont le plus souvent contraints de travailler en route; ils doivent aussi trouver le temps de mener leur enquête, de consigner leurs observations journalières, de surveil-

ler leur budget, car des comptes rigoureux leur sont demandés au retour. L'épreuve de la solitude et de l'affrontement les mûrit, leur donne l'assurance qui leur fait souvent défaut. Quand ils rentrent chez eux, ils sont devenus beaucoup plus hommes; ils ont accumulé un précieux capital d'expérience et de souvenirs. Tel peut raconter son entrevue avec le chancelier Adenauer, qui l'invita à dîner; tel autre ses aventures chez les Esquimaux du Groenland ou chez les Indiens Corbeaux des USA; un quatrième expliquer comment sur les traces de Moby Dick, il chassa la baleine sur un bateau norvégien etc. Au retour, chacun fait et illustre son rapport. Les 50 meilleures relations sont récompensées par une deuxième bourse de 4000 à 6000 FB. L'année suivante, 15 bourses de 12000 à 15000 FB couronnent encore les lauréats de cette seconde expédition.

2. Les boursiers européens -

Depuis trois ans, l'Ecole de Luxembourg est habilitée à désigner des candidats. La chance n'a cessé de lui sourire, puisque chaque fois ses élèves se sont non seulement placés parmi les trois cent bénéficiaires d'un premier voyage, mais ont vu leurs mérites récompensés par une nouvelle dotation l'année suivante.

C'est ainsi qu'il y a 3 ans, Patrick Benoit mena une enquête très sérieuse sur "La Vie d'une entreprise sidérurgique italienne: la Cornigliano de Genova". Il y a deux ans, Bernard Peltier atteignit la Grèce et fit une étude très personnelle et bien illustrée des sanctuaires panhelléniques. L'année dernière, Hervé Peltier passa un mois en Yougoslavie et en rapporta un remarquable rapport sur "l'influence de l'Islam en Bosnie-Herzégovine". Des deux candidats de cette année, l'un veut aller étudier la vie d'un village judéo-arabe en Israël, l'autre suivre la route des Cent-Jours, en recherchant tout au long du parcours les traces archivistiques du passage de l'Aigle entre l'île d'Elbe et Waterloo.

On ne saurait trop insister sur la valeur éducative d'une telle expérience, qui oblige chaque année quelques centaines d'adolescents à sortir d'eux mêmes, de leur égoïsme d'enfants heureux, du confort et du conformisme de la couveuse familiale pour assumer des responsabilités d'adultes, se heurter aux réalités de la vie et affronter avec des yeux neufs les problèmes de notre temps.

Pourquoi les Institutions Européennes ne prendraient-elles pas une initiative comparable en invitant les jeunes de nos pays à prendre le bâton de pèlerin pour découvrir cette Europe "pleine de moteurs et crucifix, de tourments et de veilles" dont parlait naguère Ch. Plisnier?