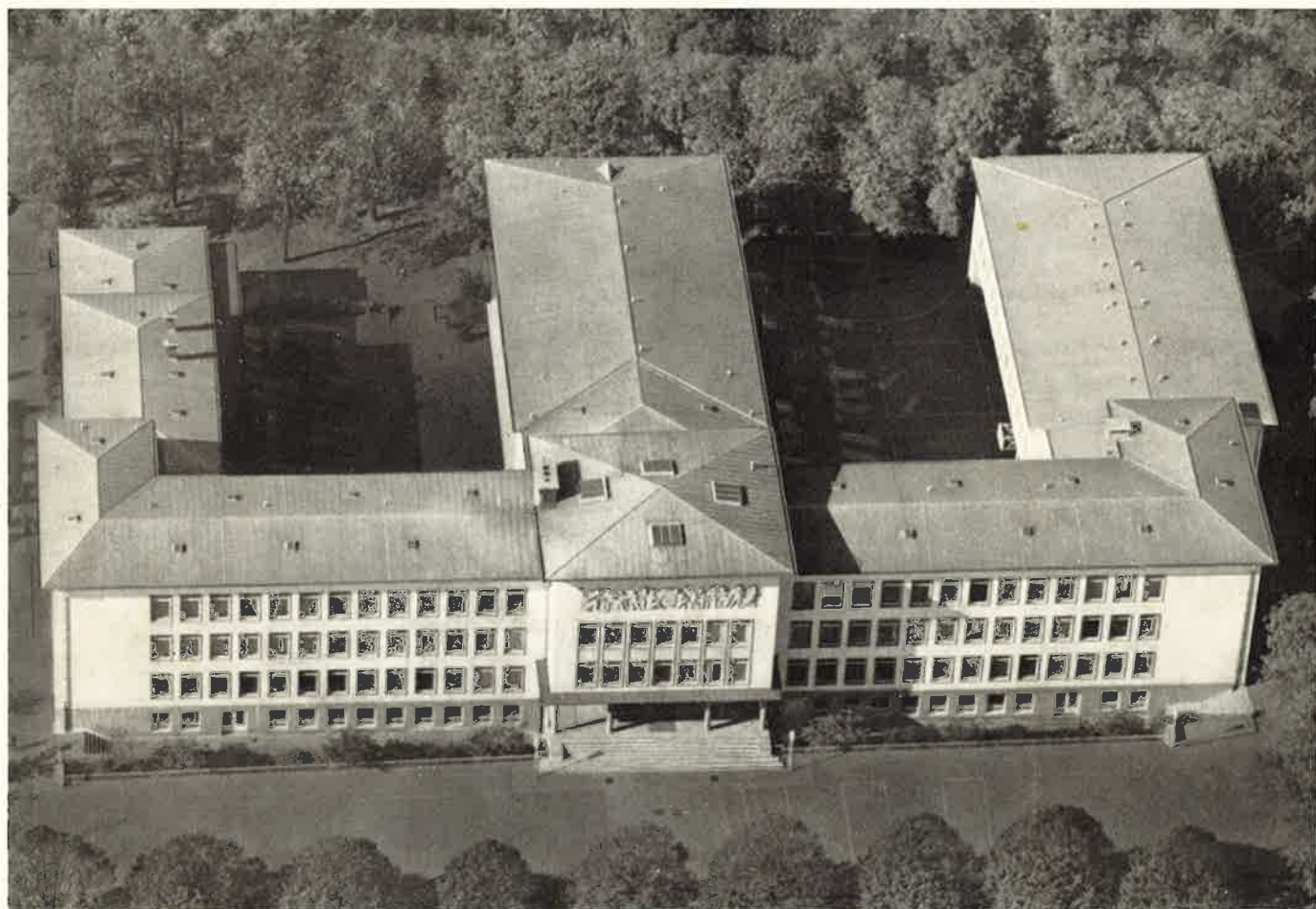


SCHOLA EVROPAEA LUXEMBURGENSIS



1953 - 1963

rédactions sur des sujets libres ou imposés;
exposés sur des sujets libres ou imposés;
discussions.

Ce programme s'est révélé susceptible de permettre à une partie des candidats d'être reçus à l'examen d'anglais dans des conditions satisfaisantes.

Comme il fallait s'y attendre, il subsiste toujours une différence notable entre la moyenne des résultats des différentes sections. Ces différences, semble-t-il, sont dans l'ordre des choses et on ne peut pratiquement pas y remédier. Cela ne signifie pas qu'il ne soit pas possible de les atténuer. C'est surtout grâce à un enseignement de base plus intensif à la section italienne que bon nombre de différences avec les Français, par exemple, pourraient être éliminées. La principale difficulté réside sans doute dans le fait que la section italienne est la seule dont les élèves n'aient étudié aucune langue germanique avant d'aborder l'anglais. Cela constitue pour eux un sérieux handicap par rapport aux Français, par exemple, qui ont déjà étudié l'allemand pendant plusieurs années avant d'entrer en troisième. Il convient de signaler, par souci d'objectivité, que des expériences comportant une augmentation, pour les Italiens, du nombre d'heures de cours en troisième année, n'ont pas eu tout l'effet escompté; il est vrai, toutefois, que le caractère très limité de ces expériences ne permet pas d'en tirer des conclusions définitives. Il est certain que beaucoup d'autres facteurs interviennent, si bien qu'il est extrêmement difficile de se faire une idée claire de la situation.

Compte tenu du fait que l'anglais ne bénéficie pas de certaines circonstances favorables qui facilitent l'enseignement des autres langues dans notre école (par exemple, le contact régulier avec des élèves dont la langue enseignée est la langue maternelle), nous pouvons dire que les résultats obtenus dans cette branche sont satisfaisants.

De nombreux problèmes méthodologiques, didactiques et pédagogiques restent à résoudre (en supposant qu'ils puissent l'être définitivement), mais c'est là un inconvénient (ou un avantage) inhérent à tout système d'enseignement dynamique. Il ne fait pas de doute que les essais d'application, par notre école, des méthodes audio-visuelles, également en ce qui concerne l'anglais, contribueront largement à la mise au point de méthodes d'enseignement plus efficaces. Si notre école, se détournant des dogmes méthodologiques et didactiques, reste ouverte aux idées nouvelles et en adopte ce qui est utilisable, notre enseignement des langues, y compris celui de l'anglais, pourra atteindre à un degré de perfection sans cesse plus élevé. Il reste beaucoup à faire.

Rapporteur: Poppinga
Membres du groupe de travail: Kainz, Schuemmer

L'histoire

Notre collègue H. Brunschwig évoquait un jour, avec beaucoup d'esprit, un souvenir significatif: «Je me souviens, écrivait-il, de l'indignation de ma grand-mère un jour qu'elle feuilletait un manuel d'histoire allemand pour classe de septième. «Ils nous ont volé Charlemagne!» s'écria-t-elle. J'ignorais Charlemagne. Mais je connaissais ma grand-mère, la femme la plus douce qu'on pût imaginer. Et quand on commença plus tard, en classe, à m'initier à l'histoire des Carolingiens, je savais déjà qu'il fallait défendre Charlemagne contre les Allemands pour le conserver à la France et à ma grand-mère.» L'anecdote est significative. Elle n'a malheureusement rien d'exceptionnel tant elle reflète ce que, déformés par nos milieux familiaux et scolaires, nous pensions naguère les uns des autres.

Ces temps sont heureusement révolus et, à défaut des grand-mères, les écoles de nos pays ont cessé d'enseigner la haine et le parti-pris. Dans cet effort de réconciliation, l'École européenne joua bien entendu un rôle essentiel.

Lorsqu'elle naquit en 1953, les fées se penchèrent sur son berceau; les experts aussi. Il s'agissait en effet de donner le bon départ à une expérience aussi passionnante qu'incertaine. Dès juillet 1954, un mois après avoir décidé la création de l'école secondaire, les représentants des ministères des affaires étrangères et de l'instruction publique des six pays étudièrent les délicats problèmes posés par un enseignement historique européen. Deux décisions furent prises alors, qui engagèrent tout l'avenir de l'École. L'une touchait aux modalités d'enseignement: l'enseignement de l'histoire serait donné en allemand ou en français, au choix des parents. L'autre allait à l'essentiel: les faits devaient être interprétés dans une perspective supranationale. «Considérant que la première condition d'une éducation européenne est d'amener les enfants à sortir de l'étroitesse des points de vue nationaux, le Conseil supérieur des représentants gouvernementaux a demandé que la description historique ne soit jamais limitée aux frontières d'un État et que l'accent soit mis moins sur les faits que sur l'histoire de la civilisation et sur l'héritage moral des grands hommes: hommes d'État, législateurs, artistes, penseurs, explorateurs, inventeurs, savants, etc.

Il recommande également qu'il soit tenu compte, pour l'interprétation des faits historiques et pour l'importance à leur accorder, des travaux critiques, accomplis en commun par des historiens de pays différents pour la révision des manuels d'histoire . . . » Un grand pas était ainsi fait pour soustraire les mânes de Charlemagne aux convoitises nationales!

Six semaines plus tard, un comité de spécialistes se réunit pour élaborer un programme historique valable pour les deux premières années d'enseignement. Présidé par le représentant français, M. l'inspecteur général Trous, il comprenait :

- pour l'Allemagne, M. O. H. Müller, Ministerialrat,
- pour la Belgique, M. l'inspecteur Puttemans,
- pour l'Italie, M. l'inspecteur général Franceschini,
- pour le Luxembourg, M. E. Probst,
- pour les Pays-Bas, M. l'inspecteur van der Weijst,

auxquels s'étaient joints quatre professeurs : Mme Gambelli et MM. Al, Baurin et Glotzbach.

L'accord se fit rapidement et les directives suivantes furent données aux professeurs des deux premières années secondaires :

«1. Se borner aux faits essentiels par une sévère sélection : Pas de nomenclature inutile ; pas de détails superflus ;

2. Donner un enseignement essentiellement concret et fondé sur une abondante documentation, surtout iconographique, empruntée de préférence à l'histoire des six pays de la Communauté européenne. Recourir, dans la plus large mesure possible, à la méthode de «redécouverte» ;

3. Accorder une place primordiale aux faits de civilisation centrés sur quelques événements essentiels et sur quelques grandes figures ;

4. Considérer cet enseignement surtout comme un «échantillonnage» intelligemment choisi et constamment soucieux de la trame chronologique ;

5. Insister chaque fois qu'il sera possible sur les influences réciproques des six pays de la Communauté européenne ;

6. Habituer les élèves à se servir des manuels des autres pays de la Communauté et de la documentation mise à leur disposition dans la bibliothèque de l'École.»

La voie étant tracée, il fallait l'explorer. Cela fut fait méthodiquement tout au long de l'année 1955. Les résultats s'étant avérés prometteurs, le Conseil supérieur de l'École paracheva son œuvre en arrêtant, dès juillet 1955, le programme définitif pour l'ensemble des deux cycles. Depuis, ce découpage n'a subi qu'une légère retouche en janvier 1960.

L'énoncé des programmes et des directives officielles n'avait cependant point valeur d'exorcisme et les problèmes restaient entiers pour les maçons ainsi mis au pied du mur.

Certes, quelle que fut leur origine, les «historiens» de l'École découvrirent leur accord sur l'essentiel. Ils étaient acquis à l'idée d'une collaboration européenne. Ils croyaient avec Fénelon que, tout en aimant sa patrie, l'historien ne doit la flatter en rien : ils étaient prêts à confesser les fautes de leur propre passé ! Rejetant tout déterminisme rigoureux, ils admettaient que l'événement porte toujours en lui ce coefficient de hasard et de liberté qui le rend imprévisible et irréductible à une loi. Pour les mêmes raisons, ils ne croyaient pas à la valeur exemplaire de l'Histoire. Il est bien évident, en effet, que si des rapprochements s'imposent entre des structures ou des situations comparables, la complexité des facteurs mis chaque fois en jeu interdit à l'Humanité de se baigner deux fois dans les mêmes eaux.

Sans cette communauté de sentiments et un excellent esprit d'équipe, rien n'aurait pu être fait ; d'autant plus que l'exploration méthodique des voies nouvelles révélait bientôt de nouvelles embûches auxquelles il fallait sans cesse échapper.

Au niveau de la doctrine d'abord. Que fallait-il entendre par «histoire européenne» et «interprétation supranationale» des faits ? Le premier souci de l'historien étant l'objectivité, pouvait-il, sans se renier, voir en l'Europe, tout au long des siècles, une réalité transcendante et vivante ? Les véritables protagonistes de notre histoire ne sont-ils pas essentiellement les peuples affrontés et les États rivaux ? Qu'est-ce alors que l'Europe historique ? Que représente-t-elle par exemple en 1640, en 1756, en 1813, en 1917 ? A première vue, rien ou peu de chose. Et pourtant elle existe à l'heure même de nos pires déchirements. Milieu privilégié, où inlassablement les genres de vie s'amalgament, les cultures se fécondent, les grands esprits communient par dessus les frontières, elle est sans cesse sous-jacente à l'événement dans les profondeurs du passé. Encore faut-il pour la découvrir négliger l'écume des accidents politiques, des conflits militaires, des rivalités économiques. Ce qui ne va pas sans poser de nouveaux problèmes. N'est-ce point là en effet épurer l'Histoire, l'idéaliser et, en mettant systématiquement l'accent sur ce qui nous unit, en faire une fois de plus l'instrument d'une propagande, fût-elle bien intentionnée.

Ainsi analysée, la difficulté se greffait sur une querelle d'écoles, que nul ne pouvait ignorer : celle des partisans de l'histoire des civilisations face aux tenants de l'histoire événementielle. Largement débattue dans les revues spécialisées, la question fut bien entendu abordée quand l'École dut définir ses méthodes et arrêter ses programmes. Devait-on donner la première place aux faits politiques (guerres, traités, révolutions, avènement et mort des souverains) et ne voir dans le passé qu'une suite de faits semés, pêle-mêle, comme des cailloux dans le lit de l'Histoire ? A l'inverse, au risque d'oublier le nom de quelques Habsbourg, le détail des guerres de succession ou les circonstances de la mort de Louis XIV, fallait-il délibérément choisir la synthèse, s'intéresser par priorité aux structures politiques, sociales, économiques, culturelles et à tous ces phénomènes profonds qui sont à la racine même de l'événement.

Les premières instructions qui invitaient les professeurs «à accorder une place primordiale aux faits de civilisation centrés sur quelques événements essentiels et sur quelques grandes figures» parurent engager notre enseignement dans cette voie. Moins catégorique, les programmes de 1955 ressemblaient beaucoup plus à un compromis.

En voici le libellé:

1^{re} année (2 heures)

Définition de l'histoire. Notions générales de chronologie et éléments de préhistoire. Les peuples de l'Orient classique. Le monde grec. Le monde romain.

2^e année (2 heures)

Histoire du Moyen Age. Histoire des temps modernes jusqu'en 1715 (Traités d'Utrecht et de Rastadt).

3^e année (2 heures)

Histoire des temps modernes à partir de 1715 et de l'époque contemporaine jusqu'à nos jours.

4^e année (2 heures)

Le siècle de Périclès. L'hellénisation du monde antique. La civilisation romaine depuis le II^e siècle avant J.-C. jusqu'au II^e siècle après J.-C.

Le christianisme dans le monde romain.

5^e année (2 heures)

L'héritage de Rome. Le monde féodal. La civilisation urbaine au Moyen Age. Les techniques nouvelles. Origine et développement du mercantilisme. La Renaissance. La Réforme.

6^e année (2 heures)

L'absolutisme. Le «Grand Siècle» et le mouvement des idées, des sciences et des arts. La diffusion de la pensée française au XVIII^e siècle. Le mouvement philosophique et le despotisme éclairé. L'œuvre de la Révolution française. L'Europe de la Restauration. Les mouvements libéraux et nationaux.

7^e année (2 heures)

Le libéralisme économique. L'expansion européenne. Les questions sociales. Les impérialismes. Les nouveaux aspects de l'Europe au XX^e siècle et les grands problèmes internationaux. Le mouvement des idées, des sciences et des arts.

Ainsi l'enseignement historique est réparti sur deux cycles. Les trois premières années doivent permettre, au cours d'un rapide survol des siècles, de tisser dans l'esprit des élèves une trame historique solide et continue, mais réduite aux faits essentiels. Au cours du second cycle (4^e, 5^e, 6^e, 7^e année), l'enseignement part de cette trame, non pour la reprendre tout entière, mais pour l'étoffer autour de certains centres d'intérêt judicieusement choisis. C'est à ce niveau en effet que peuvent être démêlées ces solidarités multiples qui, tout au long des siècles, ont formé la contexture de l'Europe. D'où la place éminente reconnue par le programme aux grands mouvements intellectuels et aux faits de civilisation.

S'il passe au second plan, l'événement ne disparaît pas pour autant de cette grande fresque continentale,

pas plus que l'histoire des États. L'importance de l'une et de l'autre est même rappelée explicitement dans un additif au programme qui invite les professeurs du second cycle à revoir succinctement les notions acquises au cours des trois premières années et «les traits essentiels de l'histoire nationale de chacun des pays de la Communauté, aux diverses époques envisagées». Certains décèleront quelque ambiguïté dans cette double exigence des programmes européens. D'autres en loueront la sagesse. Il est impossible en effet d'écrire l'histoire de l'Europe sans conter celle des États qui s'en disputèrent la direction ou modifièrent fondamentalement son équilibre. Il importe cependant que ces tranches d'histoires nationales s'insèrent dans un contexte qui les éclaire et se regroupent autour de thèmes généraux intéressant l'ensemble du continent. Ainsi l'absolutisme, le baroque, le mouvement philosophique, le despotisme éclairé, la poussée révolutionnaire, le libéralisme, le nationalisme, l'impérialisme sont d'excellents éléments d'une histoire commune, où chaque nation, fût-elle petite, peut redécouvrir son passé intimement lié à celui de ses voisines. Cette conception est pleine d'avantages. Elle élargit les perspectives et permet des comparaisons fructueuses. Elle développe aussi le sens de la solidarité internationale. L'Histoire — et il est bon que les élèves le sachent — est rarement une aventure exclusive, même pour un grand peuple.

C'est précisément parce qu'elle nous engage tous ensemble qu'elle alimente tant de controverses. Comment pouvons-nous alors prétendre à l'objectivité?

Un premier travail consiste à inventorier les points de divergence au niveau des enseignements nationaux. En dépouillant systématiquement les collections de manuels des différents pays européens, on s'aperçoit rapidement que, face à tel événement irritant, tel auteur est muet, tel autre prolix; l'un irénique, l'autre franchement malveillant. Mais on constate aussi, ce qui est réconfortant, que les points de désaccord sont finalement peu nombreux.

Pour les éliminer, le professeur doit alors recourir aux ouvrages de base: sources, travaux de première main, mises au point comme celles de la collection «Clio» ou de «L'Europe des XIX^e et XX^e siècles». Il dispose aussi des conclusions des colloques bi- ou multilatéraux pour la révision des manuels d'histoire (Conseil de l'Europe, C.I.E.H., etc.) et des travaux d'instituts spécialisés comme l'«Internationales Schulbuchinstitut» de Braunschweig ou l'«Institut für Europäische Geschichte» de Mainz.

Dans les secteurs encore mal explorés par les chercheurs, il arrive que les conclusions définitives soient prématurées. L'honnêteté consiste alors à signaler toutes les thèses en présence sans prendre parti pour aucune.

Ces recherches demandent une documentation abondante et beaucoup de temps. Or l'un et l'autre font défaut. L'École est loin des grandes bibliothèques. Son propre fonds historique est dérisoire. Les horaires sont lourds pour qui veut préparer sérieusement son travail; ils le sont d'autant plus que les historiens de l'École sont engagés sur tous les fronts. Chargés de repenser un enseignement particulièrement délicat, ils doivent encore l'adapter à des auditoires multilingues. Ils assument aussi des responsabilités dans

d'autres secteurs de recherche comme la pédagogie des langues vivantes ou la géographie. Cette surcharge permet de comprendre la lenteur avec laquelle les manuels de l'École sont élaborés.

Elle n'en est pourtant pas la seule explication. L'hypothèque que représente l'usage de la langue véhiculaire fait en effet peser une telle incertitude sur l'enseignement de l'histoire que beaucoup de projets s'en trouvent bousculés. Qu'on nous comprenne bien! On sait tout l'intérêt de cette expérience originale qui oblige les élèves à suivre un certain nombre de cours en deuxième langue. L'apprentissage des langues s'en trouve facilité ainsi que l'amalgame des divers groupes nationaux. Cependant comme toute médaille, celle-ci a son revers. Trop souvent, en effet, l'insuffisance des connaissances linguistiques des élèves contraint le professeur à la médiocrité et enlève à l'initiation historique une partie de sa valeur éducative spécifique. Ce handicap est particulièrement sérieux dans les classes du premier cycle et dans celles comptant beaucoup d'élèves entrés tardivement à l'École. Il est — en tout cas — suffisant pour donner à tout notre enseignement cette précarité qui rend les prévisions fallacieuses et les planifications impossibles. Ainsi d'une rentrée à l'autre, le niveau d'une année peut varier considérablement; un texte parfaitement adapté à une classe peut être inutilisable dans une autre du même niveau; tel élève admirablement noté alors qu'il fait l'histoire en langue maternelle peut six mois plus tard se révéler comme un cancre pour la simple raison qu'il ne maîtrise pas la langue d'enseignement (1).

Tout cela est bien entendu déroutant. Faut-il cependant désespérer? Certes, il serait vain de le nier, la deuxième langue constituera toujours un goulot d'étranglement pour les diverses matières qu'elle permettra d'enseigner, au moins tant que notre école recrutera de nouveaux élèves jusqu'en 6^e année. Il est cependant permis de penser qu'un jour viendra où nos techniques d'enseignement linguistique seront parfaitement au point. Plus rien ne s'opposera alors à l'emploi de la langue véhiculaire dans toutes les sections et pour toutes les années de la formation historique.

D'ici là, les premiers manuels d'histoire européenne auront vu le jour; nos méthodes s'amélioreront encore; nos succès se confirmeront. De nouvelles promotions de bacheliers européens iront dire au monde la qualité de la formation qu'elles auront reçue à Luxembourg. Et dans leur bagage intellectuel, l'histoire continuera à tenir une place imprenable, celle qui revient à la plus complexe et la plus enrichissante des sciences humaines.

Rapporteur: Quencez

Membres du groupe de travail: Breschi, Buda, Gerardi,
Gersonde, Grosse, Hautumm, van Heusden, Pracht, Steinmetz, Vaupel

(1) Voir à ce sujet le rapport sur l'enseignement des langues étrangères.

La géographie

L'enseignement de la géographie dans les Écoles européennes présente un aspect nouveau et original. Il représente un essai de synthèse des expériences réalisées dans les six pays. Ce ressort dès l'abord de l'examen du programme des études.

Au cours des quatre premières années on entend tout à la fois enseigner les bases de la géographie générale et, en allant du connu à l'inconnu, faire une description du monde. Au cours des trois dernières années on approfondit l'étude de la géographie générale et on étudie les principales puissances économiques du monde. Le découpage de la matière se fait de la façon suivante:

1^{re} année: Notions de géographie générale (cosmographie exceptée): 1 heure.

2^e année: Les pays de la Communauté européenne (étude des problèmes généraux et présentation sommaire des grands ensembles régionaux): 1 heure.

3^e année: L'Europe (moins les pays de la Communauté européenne) et l'Asie russe: 1 heure.

4^e année: Le monde (moins l'Europe et l'Asie russe): 1 heure $\frac{1}{2}$; 2 heures pendant le 1^{er} semestre, 1 heure pendant l'autre.

5^e année: Géographie générale: 1^{er} semestre: géographie physique; 2^e semestre: géographie humaine économique: 2 heures.

6^e année: Les grandes puissances économiques du monde (excepté la Communauté européenne): U.S.A. — Canada — Brésil — Argentine — U.R.S.S. — Chine — Japon — Inde — Grande-Bretagne: 1 heure.

7^e année: Les pays de la Communauté européenne: étude régionale. Les connaissances acquises en 2^e année sont approfondies et étendues: 2 heures.

L'enseignement de la géographie à l'École européenne prend une importance particulière du fait qu'à partir de la 3^e et jusqu'en 6^e, à partir de l'année scolaire 1962—1963 jusqu'en 7^e année, il est donné en deuxième langue. Au total on arrive à 285 heures de géographie pour l'ensemble de la scolarité secondaire, dont 60 en langue maternelle et 225 en deuxième langue. 90 heures sur les 285 sont consacrées à la géographie générale et 195 à la géographie régionale.