

Europäische Schule

Scuola Europea



Ecole Européenne

Europese School

BULLETIN PEDAGOGIQUE

PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

BOLLETTINO DIDATTICO

PEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFT

N^o 2

13.4.1962

LUXEMBOURG - BRUXELLES - MOL - VARESE

B. Philosophie - Filosofia - Filosofie -

Quelques uns des problèmes posés par l'enseignement de la Philosophie dans les Ecoles Européennes par

J. Grappe, Luxembourg.

C. Civisme - Histoire - Géographie -

Sozialkunde - Geschichte - Erdkunde

Istruzione civica - Storia - Geografia

Maatschappijleer - Geschiedenis - Aardrijkskunde

1. Gedanken zur Einrichtung des Faches "Sozialkunde" an der Europäischen Schule, von H.Grosse, Luxembourg (avec traduction en français)
2. L'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie à l'Ecole Européenne. Du mythe et de la réalité par G.Quencez, Luxembourg. (avec en annexe: Nos programmes et nos horaires jugés par des spécialistes.)
3. A propos de l'emploi de la langue véhiculaire en Histoire et en Géographie par G.Prost et W.Schmitz, Bruxelles.
4. In Deutsch vorliegende Kapitel zum Geschichtsbuch der 3.Klasse.Stand vom 15.Oktober 1961, von H.Grosse, Luxembourg.
5. Etat du manuel d'Histoire de 6e année par G. Quencez, Luxembourg.
6. Remarques sur les manuels d'Histoire et de Géographie par Antoine, Böck, Prost, Bruxelles.
7. En marge de notre expérience: la conférence de Goslar pour la révision des manuels de Géographie par G.Quencez, Luxembourg.

F. Kunstunterricht - Musik - Leibesübungen -
Education artistique - Musique - Gymnastique -
Kunstgeschichte - Muziek - Lichamelijke opvoe-
ding - Storia dell'arte - Musica - Educazione
fisica -

1. Zum Unterricht in Kunstgeschichte, von Manfred Neumann, Varese (avec résumé français).
2. Liederbuch für Europäische Schulen von K.H. Pelzer, Brüssel. (avec résumé en français)
3. Base scientifique de la gymnastique formative-éducative par A.Croughs, Luxembourg.

V. BIBLIOGRAPHIE - BIBLIOGRAFIA - BIBLIOGRAFIE -

1. Sozialkunde - Instruction civique par C.Schneider, Varese et Hennequin.

2. Histoire- Napoléon et l'Europe-Prophètes et témoins de l'Europe - Une histoire de l'Europe-Atlas de l'Europe de l'Ouest par G.Quencez.

VI. PERSOENLICHE MITTEILUNGEN - NOUVELLES PERSONNELLES - PERSONALIA-
BRUXELLES - LUXEMBOURG -

VII. DOCUMENTATION ADMINISTRATIVE ET NOUVELLES DES ECOLES - SCHULORGA-
NISATION UND VERWALTUNG - ADMINISTRATIEVE BERICHTEN EN NIEUWS
UIT DE SCHOLEN - DOCUMENTAZIONE AMMINISTRATIVA E NOTIZIE DELLE
SCUOLE.

1. Inauguration d'un nouveau bâtiment à Bruxelles par C.Schrijner -
2. Les bourses Zellidja à Luxembourg par G.Quencez.

CIVISME - HISTOIRE - GEOGRAPHIE

SOZIALKUNDE - GESCHICHTE - ERDKUNDE

ISTRUZIONE CIVICA - STORIA - GEOGRAFIA

MAATSCHAPPIJLEER - GESCHIEDENIS - AARDRIJKSKUNDE

Gedanken zur Einrichtung des Faches "Sozialkunde" an der
Europäischen Schule und Bericht über eine Diskussion.

A. Die Einrichtung des Faches "Sozialkunde" wird allgemein als notwendig erachtet. Unsere Schüler leben nicht im natürlichen Bereich ihrer Heimatländer. Sie sind nicht mit sozialen und politischen Problemen befasst, die in der Heimat schon durch das einfache Leben an sie herankommen. Sie kümmern sich kaum um das innenpolitische Leben des Gastlandes, verhalten sich aber auch den innenpolitischen Problemen ihrer Heimat gegenüber als wenig interessierte Zuschauer. Die berufliche Zugehörigkeit der Eltern zu den Europäischen Institutionen bewirkt nicht selbsttätig eine gründliche Kenntnis der europäischen Fragen, zumal auch die Eltern herausgehoben sind aus den täglichen Problemen der Innenpolitik ihrer Heimat. Der Kontakt unserer Schüler verschiedener Nationalität ist zwar menschlich und kulturell fruchtbar, wenn er gesucht wird, weitet sich aber von selbst nicht auf den sozialen und politischen Raum aus.

B. Sozialkunde als Unterrichtsprinzip ist im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht, in Geschichte und Erdkunde durchaus möglich und wird weitgehend praktiziert, wenn der Fachlehrer selbst an politischen Dingen interessiert ist. Jedoch sind die Anlässe zu solchen Betrachtungen nicht zahlreich genug, um ein Gesamtbild unserer sozialen und politischen Wirklichkeit zu gewinnen; zumal im Sprachunterricht in höheren Klassen das Programm wesentlich auf Kultur- und Literaturbetrachtung ausgerichtet ist.

C. In welchen Klassen kann man sinnvoll Sozialkunde betreiben?

Nach meinen deutschen Erfahrungen möchte ich vor einem ZUFRUH warnen; schon deshalb, weil wir unsere Stundenzahlen nicht beliebig erhöhen können. Vor allem aber erfordert die Sache an sich eine gewisse Reife. In der Grundschule und in der Unterstufe der Oberschule sind die Kinder aus jugendpsychologischen Gründen wenig ansprechbar für soziale und politische Fragen. Die Behandlung von Institutionen langweilt sie ganz und gar. Auf diesen Stufen wäre eine stärkere Beachtung des sozialkundlichen Unterrichtsprinzips ausreichend. Soweit ich sehe, geschieht das auch schon in der Grundschule im Rahmen des geschichtlichen Vorkurses und der Heimatkunde. In der Oberschule könnte im Rahmen des Fachunterrichts sicher noch mancher Weg gefunden werden, um das sozialkundliche Prinzip wirksamer werden zu lassen.

In der dritten Klasse der Oberschule werden die Schüler im Geschichtsunterricht mit der Epoche bekannt gemacht, die die Grundstrukturen unseres modernen Lebens entwickelt hat. Sie lernen den Staat kennen, sie erfahren vom Ringen um die Freiheit des Individuums und der Nationen, sie hören von Verfassungen und von der ersten industriellen Revolution mit ihren sozialen und politischen Begleiterscheinungen und Folgen. Mir scheint, dass hier der richtige Zeitpunkt ist, mit dem systematischen Sozialkunde-Unterricht als Fach zu beginnen; vielleicht aber sogar erst nach diesem Jahr, also in der vierten Klasse, in der man die historische Vorbereitung des modernen Lebens insgesamt überblicken und jeweils in Erinnerung bringen kann. Dann allerdings wäre der ununterbrochene Unterricht bis zum Abitur wünschenswert. Der Schüler hat dann auch die Reife, um zur Selbsttätigkeit aufgerufen zu werden. Er kann allmählich an die Zeitungslektüre herangeführt werden, die methodisch für die Aktualisierung der

anfallenden Fragen wichtig wird. Jugendpsychologisch drängt der Schüler auf dieser Stufe zur Horizonterweiterung und zeigt entschieden den Willen zur Sachlichkeit.

D. I) Das Ziel des Unterrichts sollte sein:

Strukturen und Kräfte des sozialen, politischen und wirtschaftlichen Lebens unserer Tage sichtbar zu machen.

Eine bewusst beschränkte Anzahl von Phänomenen muss zwar in ihrer statischen Form aufgefasst werden; diese dient aber nur als exemplarische Grundlage für die Erkenntnis des Wirkens ihrer Faktoren in die Gesamtheit des modernen Lebens hinein.

Bei allen Phänomenen sind Idee und Postulat sowie reale Kräfte und Gründe darzustellen, die der idealen Verwirklichung widerstreben, sie aufhalten oder modifizieren.

II) Ein verbindlicher Stoffplan sollte jeder Klasse zugewiesen werden; und zwar jeweils aus den Bereichen

- 1) Wirtschaft und Arbeit,
- 2) der politischen Ordnungen und
- 3) der rechtlichen und ethischen Grundlagen.

Die Reihenfolge der Behandlung sollte dem Lehrer im Laufe des Schuljahres freigestellt sein. Dadurch könnten aktuelle Ereignisse und Bewegungen als Einstieg in die Problematik und als Anschauung methodisch günstiger verwendet werden.

III) Zur anschaulichen Darstellung der Phänomene sollten für alle nationalen Klassen Beispiele aus allen Nationen herangezogen werden, wie sie sich zeitlich anbieten. Für viele Themen ist zudem heute eine geschlossene nationale

Betrachtungsweise gar nicht mehr möglich. Das gilt selbst für ausgesprochen innenpolitische Probleme.

IV) Der Unterricht möge zunächst in der Muttersprache erfolgen. Durch Parallelschaltung der Stunden könnte für eine festgelegte Anzahl von Stunden im Jahr ein Austausch von Lehrern verschiedener Nationalität erfolgen, um bestimmte Probleme von verschiedenen nationalen Gesichtspunkten oder Denkanstößen aus anzugehen. Dieses Verfahren dürfte vor allem in den Oberklassen fruchtbar werden und die Unterrichtenden im lebendigen Kontakt in einem Fach halten, in dem noch so viel Neuland zu entdecken ist.

V) Gleichgültig, ob das Fach von der 3. oder 4. Klasse an beginnen wird, sollte wegen der stofflichen Querverbindungen der Unterricht in der gleichen Hand wie die Geschichte liegen; wenigstens in den beiden Klassen.

E. Einige Unterrichtsbeispiele mögen zeigen, welche methodischen Wege sich anbieten, um diesen Leitsätzen gerecht zu werden:

I. Unterrichtsbeispiel für das 8. oder 9. Schuljahr -

Stoff aus dem Bereich der rechtlichen und ethischen Grundlagen:

Rechtswesen
Aktueller Anlass:
Pressekampagne gegen Missstände im Strafvollzug
Anschauungsmaterial:

Presseberichte von alltäglichen Prozessen, Besuch einer einfachen Gerichtsverhandlung mit der Klasse (Verkehrs- oder Betrugsdelikte)

Unterrichtsführung:

Wie kann man ins Gefängnis kommen? (Untersuchungshaft, Straf-

verbüßung). Wer kann jemanden ins Gefängnis bringen? (Befugnisse der Polizei und des Richters).

Warum darf die Polizei von sich aus niemanden einsperren?
(Wann darf sie es tun und wie lange?)

Wer schützt den Bürger vor Übergriffen der Polizei?

Was steht in der Verfassung über die Freiheitsrechte des Bürgers?

Nach welchen Überlegungen muss der Haftrichter handeln? Wem ist er verantwortlich?

Welche Rechte hat der Untersuchungsgefangene? Welche hat er nicht?

Wie lange muss der Untersuchungsgefangene auf seinen Prozess warten?

Was geschieht mit ihm in der Zeit? innerlich, beruflich, sozial?

Was kann getan werden, um ihn nach erwiesener Unschuld wieder zu entschädigen?

Was bleibt vielleicht dennoch hängen?

Was geschieht mit dem Schuldigen? Realität des Gefangenenlebens.

Welchen Einflüssen ist er ausgeliefert? Wer trägt die Verantwortung?

Wer hilft dem Gefangenen, nach der Entlassung wieder im Leben Fuss zu fassen?

Was sagt das Gesetz dazu (Lücke)?

Staatliche Fürsorge und private Hilfe für entlassene Gefangene?

Nutzen und Versagen der Entlassenenfürsorge - was sagen die karitativen Hilfsorganisationen selbst dazu?

Welche Idee liegt den Freiheitsrechten des Bürgers zugrunde?

Ist der entlassene Gefangene wieder vollberechtigter Bürger?

Was kann getan werden, um die Bürgerrechte wieder voll für den Entlassenen wirksam werden zu lassen?

Unterschied zwischen Kriminellen und anderen Straffälligen.

Blick auf geplante Strafrechtsreform.

Wie kann vom Staat die Ausführung sichergestellt werden, welche Hindernisse gibt es?

Unterrichtsziel:

Einsicht in die Strukturen der Rechtspraxis, des Rechtsschutzes und der sozialen Fürsorge. Erkenntnis der Kräfte und Gegenkräfte im Strafvollzug, der Ideen der Grundrechte und ihrer Realisierung. Kennenlernen der Rechts- und Fürsorgeinstitutionen in ihrer Form und ihrem Funktionieren. Beunruhigung über die Kluft zwischen Idee und Verwirklichung in diesem sehr menschlichen Bereich.

II. Unterrichtsbeispiel für etwa 10. Schuljahr -

Stoff aus dem Bereich der politischen Ordnungen:

Parteien, Parlament und Regierung

Aktueller Anlass der Besprechung:

Parlamentswahl und Regierungsbildung in einem demokratischen Land.

Anschauungsmaterial für Einstieg und Erläuterung:

Meldungen und Berichte der Presse, Plakate, Kandidatenbilder, Schülerbeobachtungen oder -erinnerungen, falls vorhanden.

Unterrichtsführung:

Warum wird zu diesem Zeitpunkt in diesem Land gewählt?

Wer oder was wird gewählt? Personen oder Gruppen?

Was für Parteien bewerben sich? Welche Rolle spielen ihre Kandidaten?

Ziele, Programme, Schlagworte, Parolen der Parteien?

Worauf gründen sie sich? (Weltanschauungsparteien? Standesparteien? Interessenparteien?)

Was sagt die Verfassung des Landes über Parteien?

Was sagen andere Verfassungen dazu?

Was geschieht nach der Wahl? (Partei und Parlamentsfraktion)

Was bedeutet die Gesamtheit der Abgeordneten? der Fraktionen?

(Legislative, Blick auf 2.Kammer)

Wer bildet die Regierung? Wer kann Minister werden?

Wer muss mit der Regierungsbildung einverstanden sein?

Was sagt die Verfassung über die Rolle des Staatsoberhauptes?

Nach der Regierungsbildung: Wie stehen Minister und Fraktionen zueinander?

Welche Rolle spielen Ministerien und Parlamentsausschüsse?

Wie verwirklicht die Regierung ihre gesetzlichen Massnahmen?

Wem ist sie Rechenschaft schuldig und wann? (Verfassung)

Was kann das Parlament tun, wenn es der Meinung ist, die Regierung regiert nicht nach dem Gesetz? (Judikatur)

Regierungsmitglieder und Parlamentarier wirken nach aussen!

Minister sind Mitglieder internationaler Gremien. Welcher?

(Ministerräte der europäischen Behörden, der Nato)

Nationale Parlamentarier sind Mitglieder internationaler parlamentarischer Körperschaften! (Europarat, interparlamentarische Konferenzen. Welche Befugnisse haben sie da?)

Unterrichtsziel:

Einsicht in die Strukturen von Partei, Fraktion, Parlament, Regierung, in die Verzahnung der Kräfte im nationalen und internationalen Rahmen. Vorstellung der Phänomene in ihrer Form: Parlament.

Regierung, Europarat, Ministerrat der europäischen Gemein-

schaften.

Zeitaufwand: Unterrichtseinheit von 4 bis 6 Stunden.

III. UNTERRICHTSBEISPIEL FÜR 11. ODER 12. SCHULJAHR

Stoff aus dem Bereich von Arbeit und Wirtschaft, gekoppelt mit einem Gebiet der politischen Ordnungen:

Wirtschaftliche Machtfaktoren, Produktionsformen, Gemeinsamer Markt -

Aktueller Anlass der Besprechung:

Übergang von der ersten zur zweiten Stufe des Gemeinsamen Markts

Anschauungsmaterial:

Zeitungsberichte, Leitartikel, Text der Römischen Verträge, Text des deutschen Kartellgesetzes.

Unterrichtsführung:

Worüber spricht man bei den Schwierigkeiten der Überführung des Gemeinsamen Marktes in die 2. Stufe?

Was sind Kartelle, wie steht man ihnen in den einzelnen Ländern gegenüber?

Was ist Marktwirtschaft, was soziale Marktwirtschaft, was Dirigismus, Protektionismus, was Planwirtschaft? (Wiederholung der Grundbegriffe?)

Warum die Schwierigkeiten der Agrarwirtschaft? Welche Länder betroffen?

Gründe des Widerstandes der französischen Kartelle und der deutschen Landwirtschaft?

Wer ist Träger dieser Widerstände, wer will sie überwinden? warum?

Was sagen die Vertragstexte? Welche Ideale sind gefordert?
Wie weit ist man nun tatsächlich gekommen? Welche Kräfte haben gefördert, welche gehemmt?
Welche Erfahrungen hat man bisher mit dem Zollabbau gemacht?
Was sagen Nationen ausserhalb der Sechs Länder dazu?
Verfolgung der Lösung und Entschlüsse in der Presse, so lange die Verhandlungen dauern.

Unterrichtsziel:

Erkenntnis der Strukturen von Industrie- und Agrarproduktion, von verschiedenen Volkswirtschaften, vom Ideal des Gemeinsamen Markts als Teil der Europäischen Integration. Aufzeigen der Kräfte, die politisch, wirtschaftlich oder als Gruppeninteressen für und gegen wirken. Klare Vorstellung der Erscheinungsformen von Kartellen, Marktformen, Institutionen der wirtschaftlichen Zusammenarbeit innerhalb und ausserhalb der Sechs Länder.

Zeitaufwand: Unterrichtseinheit von 6 bis 8 Stunden.

F. Wie soll der Stoff auf die einzelnen Klassen verteilt werden?

Da bei dem vorgeschlagenen Weg bei jedem stofflichen Schwerpunkt das Ganze des sozialen und politischen Spannungsgefüges, in das der Mensch hineingestellt ist, aufklingt, ist die Frage der Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen ein sekundärer und modifizierbarer Akt. Sie sollte sich vor allem von jugendpsychologischen Gesichtspunkten leiten lassen. In Anlehnung an die Stoffpläne meines Landes könnte ich mir eine folgende Rahmengliederung vorstellen, wenn der Unterricht mit der 3.Klasse begönne:

3. Kl. I. Soziologischer Aufbau der modernen Industriestaaten.
- II. Staatlicher Aufbau im Hinblick auf die Verfassungen.

- III. Grundrechte und Grundpflichten des Bürgers in Gemeinde, Staat und ethische Pflichten der Menschheit gegenüber.
4. Kl. I. Wirtschaftliche Grundbegriffe (Produktion, Kapital, Geld, Markt, Löhne).
II. Staatshaushalt (Steuern, Ausgaben)
III. Rechtsbegriffe und Normen. Institutionen der Rechtswahrung im nationalen und internationalen Rahmen.
5. Kl. I. Staat und Wirtschaft. Internationale Wirtschaftsbindungen. Die Gewerkschaften, Berufsverbände, Arbeitsschutz.
II. Parteien, Parlamente, Regierung, Verfassungsschutz.
III. Rechtsstaat und Unrechtsstaat, Menschenrechtserklärungen.
6. Kl. I. Macht der Wirtschaft (Kartelle, Trusts), Konjunktur, Währung, Produktionsformen, Wirtschaftsformen (Markt und Plan)
II. Geschriebene Verfassung und Verfassungswirklichkeit. Übernationale politische Ordnungen, Bemühungen dazu
III. Gerechtigkeit in der Welt. Aktivitäten der UN, der Kirchen, moralische Aufrüstung usw.
7. Kl. I. Wirtschaftliche Weltprobleme (Entwicklungshilfe) Kommunismus, Grossmärkte
II. Kosmos der internationalen Organisationen zur politischen Ordnung der Welt

III. Völkerrechtliche Fragen. Ethik und Politik.

G. In der Diskussion über diese Gedankengänge im Kollegenkreis ergab sich noch keine Einhelligkeit der Auffassungen.

Ein italienischer Kollege äußerte starke Bedenken gegen die Betonung des soziologischen Gesichtspunktes. Er befürchtet, dass dem Schüler in diesem Bereich nur ein weltanschaulich gefärbtes Bild übermittel werden könne, das der notwendigen Objektivität entbehrt.

Er befürwortet die Unterweisung ab der 4.Klasse in zwei Zyklen. Sie sollten nur wirtschaftliche, politische, juristische und administrative Gegenstände als Programm haben. Da alle Fächer am gleichen Ziel der Weiterhellung des Schülers arbeiteten, bedürfe es nicht weiter eines Unterrichts, der zu stark in die Bezirke der persönlichen Moral reiche.

Ein niederländischer Kollege betonte die Grundlage ethischer Werte für diesen Unterricht. Er solle ja nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern zum Nachdenken über unsere Wirklichkeit und zu Haltungen ihr gegenüber führen. Allerdings ist er skeptisch, ob dieser ethische Grund gemeinsam erarbeitet werden könne; ob nicht auch zu sehr die nationale Betrachtungsweise des einzelnen Lehrers eine zu gewichtige Rolle spielen werde.

Ein französischer Kollege wendete sich gegen eine einseitig juristische und administrative Betrachtungsweise der Unterrichtsgegenstände. Sie langweilt den Schüler tödlich. Er soll aber seine Zeit verstehen lernen. Das Fach Geschichte kann das nicht in ausreichendem Masse leisten. Die konkrete Situation als Spiegel der wirkenden Kräfte solle

sehr wohl der Ausgangspunkt der Betrachtungen im Unterricht sein. Allerdings dürfe er nicht am Aktuellen hängenbleiben, sondern mit den juristisch und institutionell geformten Gegebenheiten eine Synthese eingehen. In unserer pluralistischen Gesellschaft gebe es genug gemeinsame Werte, die eine gemeinsame Grundlage aller Unterrichtenden abgeben könne. Gegen den vorliegenden Rahmenplan wendet er ein, er sei zu wenig europäisch.

Der Verfasser entgegnete, dass das Wort Europa zwar in dieser Skizze nicht vorkomme, aber er sei der Meinung, dass eigentlich kein Thema der Gegenwart ohne eine europäische Sicht auskomme. Er verweist auf die vorgelegten Unterrichtsentwürfe. Dort können selbst rein innenpolitische Probleme gar nicht mehr ohne Blick auf das werdende Europa auskommen, weil sie über die nationale Grenze ausstrahlen, ja von dort her ihre Akzente bekommen. Bei der präziseren Formulierung des Programms allerdings sollte natürlich auch alles, was mit dem europäischen Einigungswerk in Bezug steht, genannt werden.

Einer der deutschen Kollegen warnte vor einer europäischen Sicht aller Gegenwartsprobleme um jeden Preis. Die Kenntnis und Beachtung der nationalen Probleme dürften im Unterricht nicht zu kurz kommen; denn die meisten unserer Schüler werden in ihrem Heimatland sich einzurichten haben und müssen dann auch dafür verlässlich orientiert sein. Das Europa im Werden sei noch nicht so gefüllt, dass es ohne gründliche Kenntnis der nationalen Grundgegebenheiten auskomme.

Ein weiterer deutscher Kollege befürwortete die Synthese von nationaler, europäischer und internationaler Be-

trachtungsweise, die sich heute zwingend ergebe. Gemeinsame ethische Grundlagen zu finden, sollte nicht so schwer sein; schon im Hinblick auf den Kommunismus in seiner grundsätzlichen Andersartigkeit. Das Problem unserer Diskussion sei, wie können wir die Forderung nach juristischer Objektivität mit der Forderung der anderen Herrn nach sozialer Wirklichkeit koordinieren? Er sei allerdings der Meinung, das Wagnis eingehen und den realen Kräften ins Auge schauen zu sollen. Das Problem ergebe sich natürlich aus dem fragwürdigen Wissenschaftscharakter des Faches. Man könne nicht von ihm verlangen, was in seinem Wesen nicht drin ist.

Als der Vorschlag gemacht wurde, das vorliegende Rahmenprogramm doch nun sachlich und im einzelnen zu füllen, erhob sich Widerspruch von seiten eines deutschen Kollegen. Ohne methodische Übereinkunft habe die verbindliche Festlegung eines Stoffplanes wenig Sinn. Denn die Methode erweitert oder verengt jeweils die Punkte des Programms. Da kein anderes Fach eine solche Komplexität von der Struktur bis zur persönlichen Meinung enthält, dürfe man nicht jedem Lehrer unverbindlich die Methode überlassen.

Die Diskussion endete vorläufig ohne grundlegende Übereinkunft der Standpunkte. Sie soll nach Weihnachten fortgesetzt werden, wenn die Konferenzergebnisse der Direktoren und Inspektoren vom Dezember und Januar vorliegen.

Helmut GROSSE

(Kurze Bibliographie deutscher Arbeitsmittel s. unten im Abschnitt "Bibliographie".)

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE A L'ECOLE
EUROPEENNE. DU MYTHE ET DE LA REALITE

Comme Janus Bifrons, l'Ecole Européenne a deux faces. L'une est l'image sans rides d'un établissement idéal, haut-lieu de la pensée pédagogique, creuset palpitant où se forge dans l'enthousiasme cette jeunesse mystique et compétente dont l'Europe nouvelle a tant besoin. Qu'on ne m'accuse pas de forcer le trait! Ce cliché est bien celui, que sous la pression de la presse et de la télévision, nous avons été obligés de créer, alors même que l'Ecole vagissait au berceau. Que n'avons-nous dit, que n'avons-nous écrit sur nos perspectives d'avenir: cette géographie sans frontières, cette histoire sans crainte et sans ressentiment, cette éducation internationale que nous entendions promouvoir et que d'ailleurs nous sentions déjà se faire sous nos doigts?

"Flatteuse illusion! Doux oubli de nos peines!

Oh! Qui pourrait compter les heureux que tu fais!
La puissance de l'auto-suggestion est telle en effet qu'elle nous a nous-mêmes abusés, au point de nous faire croire que le havre, où les problèmes se dissolvent, était déjà atteint.

Nous devons aujourd'hui nuancer notre optimisme. En effet - et c'est ici la seconde face de mon diptyque - la réalité existentielle a encore peu de points communs avec ce qui fut naguère notre rêve. Certes, quand nous contemplons le chemin parcouru en si peu de temps, nous ne pouvons que nous extasier et crier au miracle. L'Ecole n'a-t-elle pas trouvé d'emblée ces inventeurs et ces fonceurs que tant d'autres chantiers attendent en vain? N'a-t-elle pas été reconnue par les Communautés et les Etats? N'a-t-elle point pris le meilleur des

départs, celui qui polarise les attentions, suscite les adhésions, fait naître d'immenses espérances? Tout cela est, en effet, bel et bon. Il n'en demeure pas moins qu'après cet envol fulgurant, notre expérience semble donner des signes d'essoufflement, comme si elle avait atteint quelque seuil critique, quelque mur du son, au-delà duquel tout peut être remis en question.

Cette constatation est particulièrement vraie pour l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. On pardonnera d'autant plus au vieux mystique que je suis de prêcher pour ses saints que, de l'avis général, nos disciplines constituent une des pierres angulaires de l'oeuvre entreprise. Il ne peut y avoir en effet de conscience européenne sans une connaissance parfaite des données spatiales et temporelles qui la conditionnent. L'opinion ne s'y trompe pas d'ailleurs, puisque la plupart des questions qui nous sont posées à propos de l'Ecole tournent autour de ces problèmes essentiels. Or, il faut bien l'admettre, s'il est un domaine où le divorce est réel entre l'euphorie des visiteurs et la réalité quotidienne, c'est bien celui-là. Panneau publicitaire de l'Ecole, l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en est aussi le parent pauvre. Ses programmes sont normaux, équivalents à ceux de la plupart de nos pays. Mais ses horaires sont inférieurs de 20 à 25% à ceux dont disposent nos collègues dans toute l'Europe! A ce handicap s'en ajoute fréquemment un autre, plus pesant encore, celui de la langue véhiculaire. Toutes les conditions se trouvent alors réunies pour transformer une tâche exaltante en un pensum ingrat, sans rayonnement et sans portée.

I. LES HORAIRES -

Nombre d'heures consacrées en moyenne aux différentes disciplines pendant l'ensemble de la scolarité. Les calculs ont été faits sur la base d'une année scolaire de trente semaines de

travail.

SECTION LATIN - GREC - En 'heures' pour l'ensemble de la scolarité.

	Ecole Europ. 7 ans	France 7 ans	Italie 7 ans	Allem. (Hesse) (1) 8 ans	Pays- Bas 6 ans	Lux. (2) 6 ans	Belg. 6 ans
Latin	960	864	900	1140	1020	1320	900
Langue maternelle	930	810	1140	990	510	60	900
1ère langue	720	702	420	600	480	1170	720
2ème langue	480	-	-	-	420	630	240
3ème langue	-	-	-	-	360	300	-
Grec	600	504	510	870	840	600	600
Mathématiques	720	504	630	780	480	630	630
Histoire et Géogra- phie	660	782	780(3)	750	870	585	570
Sciences naturelles	240	342	450(4)	270	120	210	390
Philosophie	180	324	270	60	-	-	-
Physique-Chimie	210	216	150(5)	390	270	240	90
Education Physique	480	504	480	510	420	330	450
Dessin et Hist. de l'Art	210	198	300	390	150	270(6)	120
Instruction Civique ou Droit	-	126	(7)	360	-	15	-

Notes:

- (1) Pour l'Allemagne scolarité de 8 ans à partir de la quinta comprise.
- (2) Pour le Luxembourg, section gréco-latine.
- (3) Avec large dominante historique.
- (4) Y compris chimie et applicazioni scientifiche de la scuola media.
- (5) Sans chimie, comptée avec les sciences naturelles.
- (6) Dont 60 facultatives.
- (7) Comprise dans les horaires de l'histoire en scuola media.

SECTION SCIENTIFIQUE

	Ecole Europ. (1) 7 ans	France 7 ans (1)	Italie 7 ans (1)	Allem. (Hessen) (1) 8 ans	Pays- Bas (1) 6 ans	Belg. (1) 6 ans	Lux. (1)
Langue maternelle	930	1072	1050	990	510	1020	Cette
Langues vivantes	1720	1422	1530(2)	1700	1260	1080	sec-
Histoire-Géogra- phie	660	792	720(3)	810	730	600	tion
Mathématiques	1080	954	810	960	660	990	n'exis- te pas
Sciences naturel- les	270	360	480(4)	420	240	450	en 7
Philosophie	90	108	240	60	-	-	années
Physique-Chimie	420	522	240(5)	600	630	90	

Notes:

- 1) Section moderne pour l'Ecole Européenne et la France: liceo scientifico pour l'Italie + scuola media; Math.-Naturw.Zweig pour l'Allemagne à partir de la quinta; onderbouw et gymnasium (section B) pour les Pays-Bas; moderne et scientifique A pour la Belgique.
- 2) latin compris.(3) mais une partie de la géographie est aussi comptée avec les sciences naturelles.(4) Y compris chimie et applicazioni scientifiche de la scuola media.(5) Sans la chimie, comptée avec les sciences naturelles.

Sources:

Programmes de l'Ecole Européenne -
 Programmi scolastici Pirola 1960 -
 Horaires et programmes de l'Enseignement secondaire et

supérieur luxembourgeois -
Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und
Volksbildung 1956 -
Lesurentabel (schooljaar 1959-1960).

II. L'EMPLOI DE LA LANGUE VEHICULAIRE -

A. Les Conditions du succès:

Lorsqu'à la naissance de l'Ecole à Luxembourg, des groupements de classe furent effectués - à titre expérimental - en géographie, l'opération visait à supprimer les heures d'enseignement données à des effectifs trop squelettiques. Elle entendait aussi favoriser l'intégration spirituelle et culturelle des divers éléments linguistiques et nationaux de l'établissement.

Cela sans trahir la vocation même de la discipline enseignée, c'est-à-dire, dans le cas qui nous intéresse, sans renoncer à donner aux élèves les connaissances géographiques et historiques qu'on peut normalement exiger d'un élève du second degré.

L'heureuse réalisation d'un tel dessein n'allait pas de soi. Elle supposait remplies un certain nombre de conditions sine qua non, quand aux effectifs, aux programmes, aux horaires et à la connaissance par les élèves de la langue véhiculaire.

1. Les effectifs devaient rester réduits. Un cours en deuxième langue n'a de sens que s'il permet aux élèves de s'exprimer le plus possible, dans un dialogue permanent avec le maître et lors de fréquentes interrogations. Il est clair que dans une classe trop nombreuse, une telle dialectique devient, sinon impossible, du moins d'une rentabilité dou-

teuse.

2. Il fallait des programmes et des horaires adaptés. Il est évident qu'aucune langue étrangère, fût-elle bien connue, n'offre la sécurité et la souplesse d'emploi de la langue maternelle. Elle constitue toujours, même avec les meilleurs élèves "un goulot d'étranglement" qui rend l'assimilation de la matière enseignée à la fois plus lente et plus incertaine.

Dans ces conditions, le passage de la langue maternelle à la langue véhiculaire ne pouvait se faire impunément qu'avec des horaires accrus et des programmes adaptés.

3. Une connaissance suffisante de la langue véhiculaire était indispensable. Il est évident que le handicap de la langue devient franchement insurmontable quand les élèves n'en connaissent pas les rudiments et le vocabulaire de base. Certes, on peut toujours admettre que le professeur s'improvise linguiste (il le fait d'ailleurs quotidiennement), mais qu'advient-il alors de la matière qu'il est censé enseigner?

B. LES DIFFICULTES -

Il semblait, au départ, que ces conditions optimales seraient facilement remplies. En fait, la croissance de nos Ecoles modifia tellement les données de base de l'expérience qu'elle en diminua la portée. C'est ainsi que:

1. Les programmes et les horaires, définis en septembre 1954 et en mars 1955 alors que l'Ecole en était à ses premiers balbutiements furent conçus pour un enseignement en langue maternelle.

Les programmes paraissaient déjà lourds et les horaires insuffisants. Mais la maigreur des effectifs et l'emploi de la

langue maternelle avec la quasi-totalité des élèves constituaient des éléments positifs: l'entreprise ne paraissait nullement chimérique au départ.

2. La dégradation commença à partir du moment où chaque année, sans aucune modification des horaires et des exigences, la géographie, puis l'histoire furent choisies comme bancs d'essai de la langue véhiculaire. D'autant plus que parallèlement, les effectifs des classes en deuxième langue ne cessaient d'augmenter. On y trouvait plusieurs groupes de plus de 30 élèves, cela malgré les efforts incessants de l'Administration. Si l'on songe que ces classes n'ont le plus souvent qu'une heure de géographie et deux d'histoire, on comprend qu'un élève soit heureux d'être interrogé une fois par trimestre.

3. Une illusion répandue veut qu'avec le vieillissement des écoles le pourcentage croisse des élèves ayant reçu une formation linguistique normale. Ainsi, lorsque l'Ecole de Luxembourg fut créée, il y a 7 ans, l'effectif des classes primaires et secondaires réunies atteignait à peine une centaine d'élèves. Il dépasse aujourd'hui 1100. Cela prouve que l'immense majorité de nos disciples est venue tardivement rejoindre le petit troupeau initial, lui-même décimé par de nombreux départs.

4. Le problème est particulièrement grave pour les élèves francophones. En effet, par une évolution singulière, les écoles de Luxembourg et de Bruxelles sont devenues des maisons où l'on parle français. A Luxembourg, la section d'expression française compte la moitié de l'effectif et plus de 80% des autres élèves ont choisi le français comme première langue. L'acquisition de cette langue leur est assez facile, car elle est utilisée dans les couloirs, les cours et la ville. Par contre, en dehors de leurs cours de langue, où ils sont toujours nombreux et des activités

de certains clubs, les francophones ont de moins en moins l'occasion de parler l'allemand.

C. LES RESULTATS ATTEINTS -

Dans tous les cours donnés en deuxième langue, l'acquisition des connaissances est donc étroitement conditionnée par les capacités linguistiques des élèves. Peut-on avancer des chiffres? En schématisant peut-être et en prenant pour indice 100 les performances d'un élève moyen suivant le même cours en langue maternelle, on peut dire que le taux de compréhension et de mémorisation oscille actuellement

- entre 40 (au bout de 2 ans de seconde langue) et 90 (fin de cycle) pour un élève italien qui choisit la langue française.
- entre 30 et 80 pour un élève néerlandais moyen qui choisit aussi la langue française.
- entre 30 et 70 pour un élève allemand, qui n'ayant pas le choix est obligé d'opter pour le français.
- entre 25 et 50 pour un élève français, qui n'ayant pas le choix non plus, est obligé d'opter pour l'allemand.

Les conséquences de cette situation sont graves pour l'enseignement lui-même.

- 1) Les manuels français ou allemands existants et traitant au niveau requis certaines parties de notre programme ne peuvent être utilisés que d'une manière épisodique. Leur texte doit être dépecé, remâché, littéralement prédigéré. Dans tous les cas, l'enseignement se fait avec de lourdes pertes de substance et de temps.

- 2) Trop de cours doivent se faire au rabais, au niveau des élèves plus qu'au niveau du programme. Ce qui revient à dire que le niveau le plus souvent atteint est celui de l'école primaire dans une classe de premier cycle et du premier cycle dans les classes terminales.
- 3) Certains mécanismes intellectuels sont inhibés par l'emploi de la deuxième langue; les connaissances, mal assimilées, sont presque aussitôt dilapidées. Dans telle de mes classes françaises, des élèves arrivés au bout de leurs études confondent la savane et les Cévennes, un roc et une roche, ne savent pas ce qu'est le Languedoc ou le Cotentin. Il est possible que nos collègues allemands ou autres fassent des constatations comparables.
- 4) Les compositions trimestrielles n'ont plus de sens. Comme il est impossible de donner plus de 20 pages de révision en deuxième langue, elles ne peuvent plus permettre un contrôle des connaissances acquises au cours de tout le trimestre.
- 5) La notation des travaux est trop souvent subjective. Pendant de longs mois, certains élèves nouveaux venus, ne peuvent être notés. Quant aux autres, ils sont plus souvent jugés sur leurs efforts que sur les résultats obtenus. L'échelle de notation devient alors éminemment élastique.

Tout cela pourrait être en grande partie résolu si les professeurs disposaient de plus de temps. Actuellement, nous n'avons ni les moyens de notre politique, ni la politique de nos moyens. Pris entre son programme, sa montre et ses élèves, le professeur essaie de trouver un moyen terme. S'il s'entête à traiter toutes les questions, il doit renoncer à tous les apports d'une pédagogie audio-visuelle. Il ne peut être alors

que superficiel et lassant, ce qui est fort peu recommandable. S'il se refuse à cette galopade effrénée et stérile, il doit se résigner à l'abandon de 20 à 40% du programme. Mais n'est-ce pas plus condamnable encore!

III. A LA CROISEE DES CHEMINS -

Pour toutes ces raisons, une pause dynamique apparaît actuellement indispensable. De même qu'une armée organise le terrain conquis, nous devons consolider tout ce qui a été fait et éliminer les obstacles existants avant d'en créer de nouveau. Généraliser actuellement l'emploi de la langue véhiculaire apparaît comme une entreprise extrêmement téméraire, en particulier en 7e année, où le travail est dès à présent infernal.

Il ne faut pas non plus croire au miracle et attendre que les difficultés se résolvent d'elles mêmes. Le redressement ne s'effectuera que si certaines conditions sont remplies et certaines réformes faites.

1. Tout l'effort doit porter par priorité et dans toutes les classes sur l'enseignement de la langue véhiculaire, en particulier de l'allemand. Les classes de langue doivent avoir de petits effectifs (15 au maximum); regrouper des élèves de même niveau et, si possible, de même langue maternelle. L'approche d'une deuxième langue et les difficultés rencontrées sont en effet différentes suivant le groupe linguistique de départ.

2. Maintenant que les effectifs de l'Ecole deviennent de plus en plus nombreux, une politique de blocage des classes devrait être mise à l'étude. Trop d'élèves arrivent en effet en cours de scolarité, qui ne connaissent pas ou connaissent mal la langue véhiculaire. Bien peu d'entre eux sont récupérés. Ils

constituent à tous les niveaux un contingent d'éclopés qui ralentissent la marche de toute la troupe. C'est là la différence essentielle entre nos structures et celles des établissements luxembourgeois, qui, s'ils obtiennent en langue de meilleurs résultats que nous, y consacrent aussi plus de temps (en gros 50%) et travaillent avec des élèves ayant suivi la même filière, du même pas, vers les mêmes objectifs.

3. L'évolution de notre enseignement en langue véhiculaire ne peut se faire que dans le cadre d'une planification souple. Avant toute nouvelle décision, des enquêtes sérieuses doivent permettre de reconnaître le terrain, des étapes doivent être fixées et leurs échéances préparées. Il ne faut plus que des élèves puissent servir de cobayes à des tentatives malheureuses, comme nous en avons connues dans toutes nos Ecoles. De plus, tout doit être mis en oeuvre pour qu'une fois engagée, l'expérience soit un succès. Il importe en particulier que le découpage du programme soit fait à l'avance; que des manuels, harmonisés de préférence, soient prêts à servir; que les professeurs des classes intéressées soient réunis régulièrement pour confronter leurs expériences et critiquer leur action; que des inspections soient faites systématiquement pour juger la vitesse de progression et le niveau atteint.

4. Mais, pourquoi le nier, tout cela n'a de sens que si nos structures sont revues et corrigées. Il faudrait être prodigieusement naïf pour espérer des résultats équivalents à ceux obtenus dans nos différents pays, alors que nos horaires sont plus maigres d'1/5, que nos programmes sont équivalents et que nous utilisons une langue étrangère. On ne sort plus dès lors de ce dilemme décisif: ou, comme nous l'affirmons dans nos discours, notre école doit donner l'exemple d'un enseignement historique et géographique authentiquement euro-

péen et cela sous entend que cet enseignement reçoive la place qu'il mérite dans nos horaires ou par manque de réalisme ou d'imagination, nous nous enliserons peu à peu dans la situation actuelle. Il nous faudra alors enterrer nos espérances, nous résigner à la médiocrité, renoncer à tout rayonnement extérieur. Nous devons aussi opérer dans ce cas une revision fondamentale de la plupart des travaux en cours. La majorité des manuels en préparation - certains d'entre eux étant déjà fort avancés - ont été établis en fonction d'une certaine réalité pédagogique. Il suffira d'un changement de langue non tempéré par une augmentation d'horaire pour que leur texte devienne trop long, et nécessite de tels allègements qu'il en devienne impubliable, car il nous ridiculiserait hors de l'Ecole. Nous devons alors cesser de nous présenter comme des novateurs ou des ouvreurs de routes. On ne monte plus en effet au sommet du mât de cocagne quand on a des trous dans sa culotte!

Mais tout cela n'est pas fatal si nous savons être lucides et réalistes. Lucides, c'est-à-dire, ne pas nous imaginer que tout va bien et que nous sommes sans défauts. Réalistes, c'est-à-dire, coller aux réalités, même si elles se mettent parfois en travers de nos rêves d'intellectuels ou de nos théories préconçues. Ainsi, nous ne réussirons notre oeuvre que si nous restons délibérément critiques et vigilants. "Le suprême désespoir, disait Kierkegaard, est de n'être pas désespéré". Encore faut-il qu'on garde la volonté de construire et d'aller plus avant. Ce qui est bien notre propos, même, et surtout, quand nous semblons vouloir tout mettre par terre. Il ne s'agit pas de détruire ce qui est acquis, mais de le consolider. Les historiens et géographes n'ont rien contre l'enseignement de leurs disciplines en

deuxième langue. Mais ils ne peuvent admettre que le garrot se serrant chaque année un peu plus, ils en soient réduits de plus en plus à travailler au rabais, à faire semblant de traiter le programme à un niveau honorable alors que cela n'est déjà plus vrai dans certaines classes, bref à sacrifier un pan important de la culture à l'apprentissage d'une langue. D'ailleurs, à quoi peut servir la connaissance d'un idiome supplémentaire si l'on n'a plus rien à exprimer?

G. QUENCEZ

NOS PROGRAMMES ET NOS HORAIRES JUGES PAR DES SPECIALISTES.

" La structure de l'Ecole (Européenne) a été exagérément influencée par les linguistes, au détriment notamment de l'enseignement de la géographie, qui pour les élèves de certains pays (Pays-Bas et République Fédérale d'Allemagne par exemple) a subi une fâcheuse réduction quantitative, alors que du point de vue de la compréhension internationale, on devrait le considérer comme un enseignement de base."

Le Président de la Conférence des Experts Géographes
du Conseil de l'Europe (CR de la Conférence de Gos-
lar p.40)

- - - - -

" Cependant, si l'on se réfère au nombre d'heures d'enseignement de la géographie, l'Ecole Européenne ne semble pas éprouver le besoin de donner à ses élèves une exacte compréhension du monde dans lequel nous vivons. Alors que dans notre pays (les Pays-Bas), l'horaire le moins favorable, celui des gymnasiums, donne encore 9 heures à la géographie en les répartissant sur 5 années, les 8 heures accordées par une Ecole qui se dit européenne semblent bien pauvres. Contra facta nihil".

J.C.J. DUIDAM in Sint Bonaventura

24.2.1961

A propos de l'emploi de la langue véhiculaire
en Histoire et en Géographie.

Echange de vue à l'occasion de la visite de MM. les
Inspecteurs à l'Ecole de Bruxelles.

- - - -

L'Ecole a eu l'honneur de recevoir MM. les Inspecteurs en janvier 1962. Leur visite n'a pas seulement été l'occasion pour eux d'exercer leur droit de surveillance; elle a aussi offert aux maîtres la possibilité d'exposer à MM. les Inspecteurs leurs problèmes et de soumettre à leur réflexion des propositions d'amendement dont le cadre national n'a jamais fourni d'exemple.

MM. les Inspecteurs, au départ, ont exprimé leur satisfaction à M. le Directeur et aux maîtres. Puis l'enseignement dans la langue véhiculaire, le problème majeur, a donné lieu à un entretien dont voici un aperçu.

Précisons que les classes italiennes ne sont pas concernées, et que parmi les autres les difficultés sont maxima avec les classes FB.

1) Les difficultés que l'historien - géographe doit surmonter en 1ère et en 2ème sont sensiblement les mêmes que celles que doit affronter le linguiste. Ce qui rend sa tâche particulièrement ingrate est l'inégalité des connaissances en langue véhiculaire au niveau d'une même classe, situation qui n'est pas appelée à changer.

2) Dans toutes les classes, le nombre d'heures ne suffit pas à couvrir le programme en raison de l'obstacle linguistique: 30 à 40% de la matière doit être sacrifiée.

Peut-être ce sacrifice ne serait-il pas à déplorer si nous arrivions à faire passer ce qui fait l'intérêt essentiel, fondamental du programme. Mais quel est-il, au-delà des nuances sur lesquelles chacun insiste? Il s'agirait au fond de retenir, au niveau de chaque programme, une certaine matière brute (dates, faits, chiffres de production, . . .) et des notions (féodalité, tropical, . . .); il faudrait tourner autour suffisamment pour qu'elles soient ancrées, y revenir pour en montrer la valeur plus générale ou les différences dans le temps et dans l'espace. Peut-être que, patiemment, se constitueraient alors un bagage de connaissances et une formation sur lesquels le professeur pourrait compter; ces acquisitions tendraient progressivement vers cette part de culture générale qui est requise par la vie actuelle et que donnent les sciences humaines. Contraints de travailler sur une quantité moindre, correspondant à des connaissances linguistiques limitées, pourquoi n'en profiterions-nous pas pour chercher à construire plus durablement?

3) L'enseignement ne peut être efficace que si nous réunissons à bâtir les cours sur la base d'un vocabulaire essentiel, progressif et constamment réutilisé. Un tel vocabulaire a commencé à se former d'une manière empirique. Nous pouvons compter sur le Centre de St.Cloud et le Goethe-Institut.

4) Le choix des manuels relève du même ordre de difficultés. Ils doivent avoir un style simple qui se contente d'un vocabulaire restreint sans rien sacrifier de la pensée ainsi exprimée, recherche commencée à Luxembourg et qui porte ses fruits. De plus, les manuels nationaux présentent les sujets groupés autour de centres d'intérêt qui varient nécessairement suivant le pays. Le maître doit donc souvent avoir recours à des manuels écrits dans la langue des élèves, et en traduire les tournures et la terminologie spéciales. On peut espérer que les efforts importants faits à Luxembourg pour créer des livres à l'usage de

nos écoles apporteront une solution.

5) Pour améliorer les conditions de l'enseignement en seconde langue, quelques maîtres proposent de modifier le nombre de cours respectif des différentes classes, les uns considérant que ce nombre doit être augmenté dans le Primaire ou dans les premières classes du Secondaire, les autres optant pour un retardement de l'enseignement en seconde langue. La solution ne pourra être que le fruit d'expériences à longue échéance.

6) Malgré toutes les préoccupations qui, par la force des choses, sont au premier plan de toute discussion qui se veut fructueuse, la marche des expériences est encourageante. Les liens entre linguistes et utilisateurs de la deuxième langue doivent encore être resserrés. Un laboratoire de langue va être bientôt installé, pour lequel St.Cloud fournira les premières bandes. Les élèves qui arriveront alors sans connaître de deuxième langue seront pendant deux ou trois mois retirés du cours normal de leurs études pour suivre des cours de rattrapage concentrés sous la direction de professeurs affectés spécialement à cet enseignement. En outre, il y a lieu d'espérer que, dans quelques années, la formation d'un corps de spécialistes pour la 2ème langue s'achèvera.

Peut-être pourrons-nous alors atteindre le but idéal de nos efforts qui est la formation d'élèves qui possèdent une ou deux matières par le truchement d'une langue qui n'est pas la leur.

G. PROST - W.SCHMITZ

Bruxelles

In Deutsch vorliegende Kapitel zum Geschichtsbuch der 3.Klasse

Stand vom 15.Oktober 1961

Nr.	Autor:	Übersetzer:	Titel:	Seitenzahl:
1)	van Heusden	Vaupel	Peter der Grosse und Karl XII.	4
2)	Vaupel		Der Aufstieg Branden- burg-Preussens zu einer europäischen Grossmacht	6
3)	Quencez-Hautumm		Europa 1715	7
3a)	Hautumm		Friedrich II. von Preussen	4
4)	Vaupel		Die Regierung Maria Theresias in Österreich	4
5)	van Heusden-Vaupel		Die Entstehung der Vereinigten Staaten von Nordamerika	6
6)	Quencez-Vaupel		Frankreich vom 5.Mai 1789 - 30.September 91	6
7)	Quencez-Grosse		Die Aussenpolitik Napoleons I. und der Ausbau seines Kaiser- reiches (1803-11)	9
8)	Grosse		Der Aufbruch der Roman- tischen Bewegung	5
9)	Grosse		Die soziale Entwicklung im 19. und 20.Jahrhundert	10
10)	Grosse		Die Geschichte Russlands im 19.Jahrh. bis 1905	6

11)	Grosse	Vorbereitung und Folgen der Russischen Revolution von 1917 (bis 1956)	9
12)	Grosse	Deutschland unter dem Nationalsozialismus	8
		1. Teil Innenpolitik	
		2. Teil bis zum 2. Welt- krieg	6
		3. Teil im 2. Weltkrieg	8

Dr. H. GROSSE

Luxemburg

ETAT DU MANUEL DE SIXIEME ANNEE (HISTOIRE)

I. L'absolutisme: 9 heures 1/2

- + 1. L'Europe au milieu du 17e siècle
- + 2. Apogée de l'absolutisme en Europe occidentale et septentrionale 2 h.
- = 3. L'absolutisme en Europe centrale et orientale 2h.
- + 4. La résistance à l'absolutisme en Angleterre 2.
- = 5. Les autres foyers de résistance à l'absolutisme:
Provinces - Unies, Suisse - Républiques italiennes etc.
1 h.1/2

II. Le grand siècle: 8 heures

- = 6. La société d'Ancien Régime et l'économie mercantile 3h.
- + 7. La lutte pour l'hégémonie en Europe 2 h.
- = 8. Europe baroque et France classique (arts, littérature, sciences) 2 h.
- + 9. Absolutisme et religion 1 h.

III. La diffusion de la pensée nouvelle et le 18e siècle: 11h.1/2

- +10. Les idées philosophiques et les progrès de l'incrédulité 1h.1/2
- =11. La révolution industrielle, agricole et démographique au 18e siècle 1 h.1/2
- =12. Sciences et arts au 18e siècle 1h.1/2
- +13. Les rivalités européennes de 1740 à 1776 2h.
- +14. Le despotisme éclairé (document Van Heusden) 2 h.
- =16. Les affaires américaines et asiatiques 2 h.
(d'après Van Heusden)
- 17. Vers la Révolution 1 h.

IV. La Révolution et l'Europe (10 heures). Documents existants.

V. L'Europe de la Restauration: 9 heures

- + 24. Le congrès de Vienne et le nouveau découpage de l'Europe 1 h.
- + 25. Les transformations de l'industrie européenne de 1815 à 1850 2 h.
- = 26. La société européenne de 1815 à 1850.
- + 27. Restauration et libéralisme de 1815 à 1850 2 h.
- = 28. Le romantisme, les sciences et les arts de 1815 à 1850. (d'après document Grosse)

VI. Les mouvements nationaux et libéraux: 15 h.

- + 29. L'Angleterre de 1815 à 1848 2 h.
- + 30. La France fait l'apprentissage du parlementarisme 2h.
- + 31. Les grandes puissances conservatrices (Prusse, Russie, Autriche) 2 h.
- + 32. Le despotisme éclairé de Guillaume Ier et la révolution belge 2h.
- + 33. Le réveil des autres peuples européens 2h.
- 34. Les pays extraeuropéens 1 h.
- + 35. L'élargissement des marchés et la révolution des transports 2h.
- + 36. 1848 2h.

Total: 62 heures

44 heures sont déjà prêtes

13 heures 1/2 sont déjà en chantier.

+ Document prêt

= Documentation rassemblée

G. QUENCEZ

Remarques sur les manuels d'histoire et de géographie.

Quelques jugements, qui appellent des compléments, afin de pouvoir faire un choix plus heureux éventuellement pour 1962-1963.

Histoire en français:

- Hayt, 2^{me}: satisfait pleinement, y compris les documents depuis Noël;
- Hayt, 3^{me} (classe qu'à titre d'essai nous tentons de pratiquer en 2^{me} langue afin d'assurer une continuité): semble avoir simplifié à souhait ce lourd programme, utilisable, à condition d'y faire des compléments (Italie au 18 s., l'art,)
- Philippe, 4^{me}: en partie inutilisable (textes trop détaillés dans une langue peu courante, documents sans intérêt).
- Pour les 5^{me} FB, puisque le manuel ne peut être du niveau de la classe, de quel type doit-il être? Sans doute du type comportant le plus de bons documents écrits; lequel?

Histoire en allemand:

- Hautumm, 2^{me}: parfait -
- Damals und Heute, 3^{me}: rend des services. Le "Handbuch" de l'équipe de Luxembourg est-il conçu pour des Allemands seulement?
- "Das Abendland im Werden" Blutenberg V. est d'une longueur et d'une complexité convenables pour nos FB!
- Grundriss der Geschichte; 5^{me}: très convenable.

Géographie en allemand:

- A la recherche d'un opuscule pour les 1^{ère}, et en attente des prochaines parutions pour les 2^{me} et les 3^{me} (Quencez et Journaux).

- Klett , 4me: beaucoup de chapitres parfaits (Japon) -
- Natur der Erde et Erde und Mensch (Oldenburg V.) rendent des services, même s'ils sont mal illustrés.

Géographie en français:

- Pernet, 1ère et 4ème: textes souvent inutilement difficiles.
- Attendons la nouvelle édition de M.Quencez!
- Journeaux, 3ème: parfait.
- Derruau, 5ème: pour le moins clair.

Antoine, Böck, Prost.

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 époque."

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.