

que les examinateurs d'un jour. Nous pouvons leur faire confiance; ils n'enverront pas en lère secondaire des élèves qui n'auraient pas les qualités requises et qui ne feraient pas honneur à leur enseignement.

Déjà, les élèves de 5P ont subi des tests trimestriels qui, suffisamment sévères, ont donné une idée très exacte de leur valeur. Pourquoi chercher dans des épreuves supplémentaires de fausses certitudes? Et s'il faut fixer des critères, exigeons par exemple, les 6/10 des points sur l'ensemble des matières, les 6/10 des points en arithmétique et en langue maternelle, ceci, bien entendu, dans le cadre des épreuves normales de 5P.

Je parlais "bachotage". Au sortir du primaire, le secondaire emboîte le pas. N'est-ce pas aussi l'erreur des humanités où, pour les mêmes raisons, l'information s'étend, s'étire, s'accroît au détriment de la formation?

Travestir les humanités en écoles préparatoires au baccalauréat, à l'université ou à tout ce qu'on voudra, c'est en trahir et le sens et l'esprit; c'est compromettre les chances de nos élèves car, il faut bien se rendre à cette évidence, leur échec est moins affaire d'ignorance que d'incapacité à serrer les problèmes, d'inaptitude à penser juste et clair.

Nous voguons, je le crois, au large du problème. Chaque enseignement conduit sa barque suivant sa destination propre. Il leur arrive, bien sûr, d'échanger un signal, mais si rapide et de si loin. Qu'ils fassent donc un bout de chemin ensemble. Que les maîtres se réunissent, qu'ils confrontent leurs points de vue; ils finiront bien par trouver la formule qui, respectueuse à la fois des exigences du primaire et des vœux du secondaire, facilitera aux bons élèves le "passage" si difficile, l'adaptation à des façons nouvelles. Rompons une bonne fois

avec la panacée de tout système scolaire qui croit se respecter : l'examen d'admission.

Je tiens pour certain que cette manière d'envisager l'organisation de la 5P serait plus efficiente que les formules actuelles.

La réforme ne devrait plus tarder.

Le programme d'études de lèrèsecondaire compte 4 heures par semaine en mathématiques alors que dans la classe correspondante (6ème primaire en Belgique), il est prévu 6 heures par semaine : d'où lacunes qu'il faudra bien combler, les exigences des programmes des écoles européennes rejoignant, et même dépassant, celles des écoles nationales.

On peut conclure, dès lors, à la nécessité absolue pour les élèves de 5P, d'arriver en lèrè secondaire avec un bagage sans faille. De plus, il est probable que les écoles européennes adopteront, dans un avenir proche, la réforme des mathématiques qui déjà se dessine dans l'enseignement des états-membres ; il va sans dire que, plus que jamais, les techniques du calcul sous toutes ses formes devront être parfaitement connues, car la mathématique moderne présuppose la connaissance des mécanismes de calcul aussi élémentaires qu'essentiels.

Actuellement, les notions étudiées en 5P sont non seulement revues en lèrè secondaire, mais complétées, amplifiées ; en serait-il encore de même avec les nouveaux programmes ? C'est pourquoi le bagage des élèves du cycle primaire devra être substantiel et acquis d'une manière approfondie, du moins en ce qui concerne les différents points du programme.

Ce qui est vrai des mathématiques, l'est-il moins des autres branches ?

Le problème du "passage" est, on le voit, bien plus d'harmonie que de savoir et ceci confirme, s'il en était encore besoin, l'utilité de contacts entre les maîtres du primaire et du secondaire: là est la vraie solution.

Ces quelques idées ont été émises à l'Ecole européenne de Mol à l'occasion d'une délibération en juillet dernier; elles ont reçu l'approbation unanime de mes collègues qui souhaitent, eux aussi, la suppression de l'examen d'admission au cycle secondaire.

Victor GALLEZ

de Mol

**ENSEIGNEMENT MATERNEL, PRIMAIRE ET
PRIMAIRE PROLONGE**

**KINDERGARTEN, GRUNDSCHULUNTERRICHT
UND UNTERRICHT IN DER VERLÄNGERTEN GRUNDSCHULE**

**KLEUTERONDERWIJS, LAGER EN VOORTGEZET
LAGER ONDERWIJS**

ASILO, SCUOLA ELEMENTARE E PROLUNGATA

Les heures européennes à l'Ecole
de Luxembourg.

I- Les programmes concernant les heures européennes n'existent pas. Je relève seulement ce qui suit:

"Les élèves des quatre sections linguistiques sont groupés dans des cours communs par niveau d'âge ou par sexe pour les enseignements suivants:

- Chant: 2 heures hebdomadaires
- Dessin: 1 heure hebdomadaire
- Couture ou 1 " "
- Trav.Man.:
- Gymnastique: 2 " "

On a estimé à Luxembourg qu'il était souhaitable de laisser les classes de 1ère et 2e année primaire accomplir leur cycle tranquillement avec leur maître sans les incorporer dans le circuit des heures européennes. Les élèves commencent donc à partir de la 3e année à participer aux activités européennes.

II. Les élèves de chaque année d'études sont groupés, sans distinction de nationalité et séparés en groupes de garçons et groupes de filles. On a alors les premiers éléments de cette mathématique spéciale européenne: G3, F3, G4, F4, G5, F5, ou G = garçons, F = filles - 3, 4, 5: l'année d'études. Mais les groupes ainsi formés comptent une moyenne de 50 à 70 élèves, il a donc fallu les fractionner en groupes A et B, ce qui nous donne maintenant: G 3A, F3 A, G 4 A, F 4A, G 5A, F 5A
G 3B, F3 B, G 4 B, F 4B, G 5B, F 5B.
avec un effectif de 25 à 35 élèves par groupe.

Chacun de ces groupes doit participer aux activités européennes dans les limites de l'horaire fixé, c'est-à-dire que 24 h. de chant, 12h. de dessin, 12h. de Travail manuel ou couture, 24h. de gymnastique doivent être données.

L'emploi du temps doit être établi en coopération avec le secondaire qui revendique lui aussi les salles de travaux manuels, de gymnastique et de musique.

Pour ces raisons et des raisons d'organisation pratique, les heures européennes sont données à Luxembourg les deux dernières heures de la matinée des mardi, jeudi et samedi.

Bien entendu, tout n'est pas parfait, il faudrait en particulier une troisième salle de gymnastique pour pouvoir donner dans le cadre des activités européennes les 2 heures de gymnastique prévues; l'accord des horaires n'a pu s'établir pour l'utilisation de la salle de travaux manuels et l'école primaire a dû se contenter d'un sous-sol dans la villa annexe pour y organiser ses ateliers.

III. Mais ces difficultés matérielles résolues, en tout ou partie, provisoirement ou définitivement, nous nous heurtons à d'autres, celles-ci extrêmement difficiles à résoudre.

Dans quelle langue doit être donné cet enseignement qui s'adresse à des groupes comprenant 4 sections linguistiques différentes: et auquel participent tous les maîtres sans distinction de nationalité?

Et puisque l'allemand et le français sont les langues officielles de l'Ecole, comment procèdera le maître italien ou néerlandais qui ne possède pas ou parle le Français ou l'Allemand?

Je livre ces questions à la méditation de mes collègues.

Je crois qu'elles sont assez importantes pour qu'on s'y arrête, car faute de trouver une solution on risque d'en arriver à l'emploi d'un certain "sabir" qui viendra compromettre les acquisitions faites par les enfants en 2ème langue.

Pour ma part, je pense en l'état actuel des choses, et sans que ceci puisse constituer une solution, qu'il faut parler le moins possible et suppléer dans une certaine mesure au langage par la mimique, le dessin, le geste. En enseignement musical où le maître est amené à étudier des chants de différents pays, faire lire et chanter d'abord le chant par le groupe d'élèves du pays d'où provient le chant.

La solution qui consisterait à grouper autour d'un maître des élèves de la même langue pour ces activités, enlèverait tout caractère européen à ces disciplines.

La vraie solution ne serait-elle pas alors que chacun de nous se mette à l'ouvrage pour étudier de son mieux la langue de son voisin?

IV. Enfin, il est indispensable que ces heures européennes soient vraiment "constructives" et que les enfants n'aient pas l'impression qu'ils y sont plus ou moins livrés à eux-mêmes. En même temps qu'elles constituent un délassément et un contact humain avec les enfants d'autres nationalités, elles doivent participer au plan général d'éducation auquel vise l'école primaire.

J'ai fait allusion au début de cet article à l'absence de programmes des heures européennes.

Des contacts qui ont été établis entre maîtres chargés de cet enseignement, sont nés des projets de programmes que l'école de Luxembourg proposera aux collègues des autres écoles afin d'obtenir l'assentiment du Conseil d'Inspection pour un programme commun aux quatre écoles.

De ces projets de programmes, j'extrais la proposition qui a trait aux travaux féminins.

3e année: Initiation au point de croix sur un canevas

application: napperon, pochette à serviettes, étui à aiguilles, etc. . .

Vers la fin de l'année scolaire, le premier tricot, maille endroit, maille envers, point jersey.

application: écharpe tricotée avec de la grosse laine et aiguille nr.5 - point: côtes doubles ou éventuellement côtes anglaises.

4e année: Initiation au crochet (chaînette, demi-bride, double bride, point tunisien.)

application: petite cape pour jeunes filles, couverture pour voiture d'enfants.

5e année: Initiation à la couture et aux points de broderie.

Points de broderie (point de tige, point de croix, point de chaînette, point de bouclette, points d'épines simples et doubles, feston espacé (sans bourrage).

Pièces de couture: ourlet simple, point de devant, point de piqûre, point de chausson, point de surjet.

Couture rabattue, couture anglaise - le biais - la boutonnerie- la bride avec pose du bouton.

Application: la petite brassière

6e année: la taie cousue main avec broderie, entre-deux ou bordure de dentelle.

7e année: Comment se sert on d'une machine à coudre?

Application: nappe et serviettes (en employant les points de broderie des années précédentes.)

Ceci ne constitue qu'une indication et les collègues de Luxembourg recevront avec plaisir toute suggestion ou proposition de modification de la part des collègues des autres écoles.

A. VIVES

Luxembourg

Conférence des Professeurs chargés
de l'enseignement de la langue française

(école primaire et section prolongée de Luxembourg)

(lundi 20 novembre 1961)

Etaient présents: M.Vivès, adjoint au Directeur, Mmes Vincent, De Breuck, M.Mathieu (remplaçant Mme Baudet) MM.Stoffel, Bérain, Valenne et Ral.

La séance est ouverte à 17h.15.

M.Vivès montre statistiquement les excellents résultats obtenus jusqu'ici dans l'école au point de vue enseignement du français. Ceci est dû en grande partie à la supériorité numérique de la section francophone, qui fait que cette langue est devenue en quelque sorte une langue véhiculaire principale. Ceci ne doit pas toutefois ralentir notre effort pédagogique.

1. MANUELS UTILISES-

En première année aucun. Même le cahier de M.Giovanella paraît peu utilisable, car on n'écrit pas et toutes les images étant dessinées, l'enfant ne les voit pas une à une (intérêt moins soutenu - tentation de tout colorier). Les professeurs préfèrent des cahiers personnels comme conception, constitués de dessins et de tampons coloriés, formule plus souple.

Mme De Breuck soulève une discussion. Depuis de nombreuses années, elle se pose une question à propos des enfants qui bégaiement: ne sont-ils pas troublés dans leur élocution par un bilinguisme prématuré? D'ailleurs, la pratique d'une seconde langue à l'école maternelle si elle est bonne sur le plan social, peut être dangereuse pédagogiquement. Mme De Breuck trouverait préférable d'avoir des classes de sections linguistiques séparées et homogènes (section italienne notamment.) On pourrait réunir les enfants une ou deux heures par jour pour des jeux ou des activités communes - pour former la sociabilité collective (genre "heures européennes enfantines".)

M.Vivès: Faudrait-il supprimer la 2e langue en 1ère année?

Mme De Breuck: à mon avis, oui! Une ou deux fois par semaine sera suffisant.

2ème année: livre de Melle Kuropatwa et cahier de M.Giovanel-la:

Mme Vincent suggère: se serait-il pas bon de faire en 2e année une étude systématique de sons français (diphthongues spécialement) par la lecture de textes courts (recueil à établir).

3e année: le Français Élémentaire (livret 1 et 2) de Gougenheim.

4e année: le Français par Robin et Bergeaud: livre peu adopté. M.Valenne prépare son livre qu'il pense avoir probablement terminé pour Noël.

5e année: livre de M.Vivès "J'apprends le Français".

II. VOCABULAIRE-

Il existe une liste de 1300 mots élaborés par Gougenheim dans le Français Fondamental. Il est intéressant de noter qu'il correspond exactement à la liste établie par Michéa pour la langue allemande.

Le découpage peut se répartir ainsi pour les 5 années:

| | |
|---------------|----------|
| - 1ère année: | 150 mots |
| - 2ème année: | 300 " |
| - 3ème année: | 500 " |
| - 4ème année: | 900 " |
| - 5ème année: | 1300 " |

L'Ecole secondaire repart sur ces bases et bâtit d'année en année.

Pour ce découpage, M.Vivès propose une bibliographie:

- 1) livre de Gougenheim "Le Français Fondamental" (1er degré)
(les 1300 mots les plus simples de la langue française)

On peut y ajouter quelques structures de langage (il y a, voici, montre que fais-tu?) .

2) Le Français Fondamental 2e degré: est trop difficile pour l'école primaire; nous le laisserons pour l'école secondaire.

3) Premier Dictionnaire en images de Pierre Fourré (Didier) comprenant exactement les 1300 mots du vocabulaire fondamental. Tous les professeurs présents ont souhaité avoir à leur disposition ce dictionnaire et le Français Fondamental (1er degré), qui se recouvrent parfaitement et seront un instrument de travail précieux.

4) "Dictionnaire Fondamental" de Gougenheim contient 3000 mots. On pense que l'enfant de 5e année peut l'acheter, pour s'y reporter et faire ses devoirs par lui-même.

5) "Le premier Larousse en images" est à mettre dans la bibliothèque de 2e langue et à prêter de temps en temps à l'enfant (p.ex.: le faire lire en classe.)

Les maîtres de 4e et 5e années ont exprimé le désir d'avoir une bibliothèque pour la seconde langue, différente de la bibliothèque de classe. M.Vivès leur a promis la confection de petites armoires en bois portatives pour ces cours.

Quant aux volumes à choisir, il faut réunir à la fois des livres de vocabulaire simples et attrayants suivant le degré des élèves et en même temps en rapport avec la maturité de leur âge.

A ce propos, M.Vivès a signalé l'existence d'une collection à l'origine de laquelle se retrouve M.Gougenheim et conçue en ce sens. Sur la couverture du livre est indiqué le nombre de mots utilisés dans l'ensemble du volume. On obtient ainsi des séries graduées (300 - 500 . . . 1200 mots) Nous avons tous exprimé le désir de connaître cette collection.

D'autres livres enfantins de contes et historiettes sont probablement aussi utilisables et à rechercher.

A la suite de cette séance collective, des séances de travail par petits groupes sont prévues rapidement pour aboutir à un accord sur le découpage des listes de mots à introduire dans chaque classe.

Sont chargés de ce travail: 1ère année: Mme Vincent
2ème année: Mme De Breuck -
M. Stoffel
3ème année: M. Vivès
4ème année: M. Bérain
5ème année: M. Valenne-M. Ral

Les maîtres chargés de ce découpage estiment, sur proposition de M. Vivès, pouvoir terminer leur travail pour le début de la prochaine année scolaire.

M. Vivès remercie les participants de cette séance de travail fructueuse qui sera suivie d'une réunion groupant les professeurs du secondaire et primaire.

La séance est levée à 19h.15.

E. VINCENT

Konferenz der Lehrerinnen und Lehrer
für Deutsch als 2.Sprache an der Grundschule

in Luxemburg

8.November 1961 - 17 Uhr

Anwesend: Herr Vivès, Adjoint au Directeur -
Frau Kohl und Frau Tischler -
Fräulein Du Buisson, Hiddink, Galle und von Schnurbein -
die Herren Leidner, Voogt, Antz.

1. Eröffnung der Konferenz durch Herrn Vivès.
Allgemeiner Hinweis mit der Bitte um Angabe von Adressen von Familien, die einen Aufenthalt französischer Kinder in deutschen Familien vermitteln können.
2. Herr Vivès berichtet über Gespräche mit französischen Eltern, die der Ansicht sind, dass bei dem Deutschunterricht der französischen Kinder "irgend etwas falsch sein müsse", da die sichtbaren Erfolge ausbleiben. Herr Vivès hat diesen leisen Vorwurf entschieden zurückgewiesen und den Eltern klarzumachen versucht, dass durch die grössere Anzahl französisch sprechender Kinder auf der Schule schon ein französisches Uebergewicht vorhanden sei, was sich sowohl für die Unterhaltung der Kinder untereinander als auch für die Erklärungen der Lehrer, z.B. in Europäischen Stunden, auswirkt.

Bei der Beaufsichtigung der Hausaufgaben stellt sich für viele französische Kinder das Problem, dass ihnen von den Eltern nicht geholfen werden kann.

Herr Vivès regt an, auch eine Aufsicht für die Deutschaufgaben einzuführen. (Aufgabe der Elternschaft).

Es soll nach einer Lösung dieses Problems gesucht werden.

3. Lehrbücher -

Bisher werden benützt:

1. Schuljahr: Auslandsschulfibel (Ina und Udo)
 2. " Eigentexte
 3. " Bodevin: Deutschland I, bis S.78
 4. " " " I, S.78 - S.176
 5. " " " I, S.176 - Schluss.
- Prolongé: " " I, Wiederholungen.

Vorschlag für die verlängerte Grundschule: Benutzung der von der Oberschule empfohlenen Bücher.

4. Zusammenstellung eines einheitlichen, progressiven Wortschatzes.

Literatur: Der Wortschatz in der Grundschule: 1.300 Wörter

Kinderduden: 5.000 Wörter

Meyers Kinderlexikon: 3.000 Wörter

Der Wortschatz vom 1. - 5.Schuljahr soll auf 1300 Wörter begrenzt und möglichst mit der französischen Abteilung abgestimmt werden. Aufteilung des Wortschatzes:

| | |
|--------------|--------------------------|
| 1. Schuljahr | 150 Wörter |
| 2. " | 300 Wörter |
| 3. " | 500 " |
| 4. " | 900 " |
| 5. " | 1300 " |
| 6. " | Wiederholung |
| 7. " | wird noch offengelassen. |

Auf Vorschlag von Fräulein Du Buisson wird angesagt, dass im 1. und 2.Schuljahr die Wörter nur gelernt und gelesen, aber noch nicht geschrieben werden. Dasselbe soll in der französischen Abteilung beachtet werden. Erst vom 3.Schuljahr ab mögen kleine Texte und Diktate gegeben werden.

Für die Auswahl und Aufteilung des Wortschatzes werden für jedes Schuljahr kleine Arbeitsgruppen gebildet, die nach Erhalt der durch Sammelbestellung angeforderten Bücher zusammentreten.

1. Schuljahr : Du Buisson
2. " Du Buisson, Hiddink
3. " Leidner, Voogt, Antz
4. " Tischler, Kohl
5. " von Schnurbein, Antz

W.ANTZ,
Luxemburg.

Le point de vue de l'école maternelle

Je voudrais relever ce qui a été noté dans le rapport de la réunion des professeurs chargés de l'enseignement de la 2ème langue (français) - 20 novembre 1961.

Peut-être n'avais-je pas suffisamment précisé et nuancé mon idée.

- - - - -

I. Concernant l'étude de la 2ème langue en lère année:

- a) Je ne crois pas qu'il faille la supprimer totalement mais plutôt en assouplir le rythme.
- b) Je vois ce rythme réduit par exemple à 3 fois par semaine, soit un jour sur deux.
- c) Pour des petits enfants qui en sont encore à l'apprentissage de leur langue maternelle, n'est-ce pas un peu trop en moyen. ne 1 h. de 2ème langue chaque jour?
- d) Il ne faut pas oublier que ces mêmes petits jouent journellement avec tous leurs amis de toutes nationalités - certaines acquisitions se font encore sans doute à ce moment - le jeu provoque le rapprochement.
- e) D'autre part, je pense que les petits de lère année ont besoin de vivre leur classe dans le plus de calme possible, et cette petite trêve qui leur serait accordée un jour sur deux, sans les allées et venues que provoquent les groupes de 2ème langue, leur serait profitable et l'intérêt de l'enfant chaque fois renouvelé pour l'acquisition des premières notions de 2ème langue.

Qu'en pensent les collègues de lère année?

II. Concernant la section maternelle:

II. Concernant la section maternelle:

- 1) Oui, je préférerais des classes de sections linguistiques séparées et homogènes -
- 2) Ne pourrait-on envisager par exemple de classer les enfants dans la classe à langue véhiculaire où l'enfant sera amené à faire sa première année primaire -

En effet, à l'école maternelle: a) c'est l'âge où l'enfant se développe en langue maternelle, où il enrichit son vocabulaire et je crains qu'en mélangeant les langues dans une même classe, l'on barre un peu la route, surtout aux enfants dont la langue maternelle n'est pas encore assez développée.

b) C'est aussi inquiétant pour les petits qui ont des défauts de prononciation, pour ceux qui bégaient

c) C'est, à la maternelle qu'il revient de corriger si non d'atténuer ces défauts en vue du passage à l'école primaire.

d) A la maternelle, l'élocution a une très grande importance.

e) C'est aussi le but de la maternelle d'amener le petit à s'extérioriser, à s'exprimer et je me demande si le choc n'est pas brusque pour certains enfants sortant pour la première fois du milieu familial, de devoir s'intégrer dans un milieu de langues diverses, au moment où le petit a encore tant besoin d'un milieu homogène.

f) D'autre part:

Nos petits italiens sont frustrés - certains font 1 an dans une classe à langue véhiculaire, néerlandaise ou allemande, puis: refont une deuxième année dans une classe à langue véhiculaire française.

- Ensuite, ils vont à l'école primaire, section italienne. Je me demande dès lors: comment ces petits ont-ils eu l'occasion de se développer à l'école dans leur langue maternelle?

- D'autant plus, que bien souvent, ils proviennent d'un milieu intellectuel peu favorisé.

- D'autre part, aussi: les petits allemands et les petits néerlandais restent dans leur classe maternelle jusqu'à leur entrée à l'école primaire. Sauf cas rares!
- Tandis que les petits français font souvent:
un an en classe néerlandaise ou allemande, puis une dernière année en classe véhiculaire française:
- Je pense que la structure présente de notre école maternelle n'est pas très logique. Et je comprends très bien les parents néerlandais ou allemands qui préfèrent laisser leurs enfants dans la section de langue maternelle de l'enfant.

g) Toutefois, je n'aimerais pas nuire à l'heureux et profitable mouvement de sociabilité dans notre section maternelle. Au contraire - mais je me demande si nous ne pourrions pas travailler sur d'autres bases -

Suggestions: classes homogènes linguistiques. Mais:

1. Pour les plus petits -

une récréation journalière à la cour avec tous les enfants de nationalités différentes de notre section maternelle. Je crois que c'est déjà très bien - (du moins chaque fois que le temps le permet) - ou si non, cela pourrait aussi se traduire par de petites invitations. Ex.: lors d'une dégustation, résultat d'une petite préparation ménagère par les aînés.

Il y a tant d'occasions à l'Ecole Maternelle. Exemple encore: fêter les anniversaires.

2. Pour les enfants de dernière année maternelle:

a) Bien sûr les jeux libres journaliers en commun.

b) Une fois par
semaine par ce qui ne veut pas dire une
exemple nouvelle étude de chaque semaine!

- Etude d'un petit chant ou mémorisation ou petit dialogue de marionnettes, ou petit jeu . . . en 2ème langue. Français ou allemand selon la 2ème langue que les enfants devront apprendre à l'école primaire.

- Cette étude serait donnée par une institutrice maternelle de langue maternelle correspondante.
Les titulaires de classe seraient présentes et apprendraient comme les enfants afin d'acquérir elles-mêmes le bon accent.
- Chaque jour la titulaire de classe accorderait dans sa classe quelques minutes à la révision de cette petite étude avec ses enfants.
- Cette petite étude serait basée sur le vocabulaire établi pour la 1ère année de 2ème langue - et, de là, pourraient ainsi éventuellement partir au début de la 1ère année les institutrices chargées de la 2ème langue.

- - - - -

Autres suggestions:

Pour unifier les sections et pour que petits et grands se sentent de plus en plus membre d'une même famille.

Concernant les langues:

Ne serait-ce pas un bon exercice que les plus grands rédigent pour les petits?

Exemple: piécettes pour guignol . . . petits poèmes . . . et viennent les représenter à l'Ecole Maternelle?
Les petits pourraient aussi les apprendre.

Dans l'activité aux heures européennes:

Ne pourrait-on pas illustrer ces piécettes ou autres rédigées au cours de 2ème langue.

Habiller les marionnettes qui serviraient éventuellement d'intuition,
jeux éducatifs pour les petits . . . etc.

Nos petits pourraient eux aussi contribuer dans la mesure de leurs moyens à coopérer en ce sens.

Exemple: Fräulein Galle a eu l'initiative de faire illustrer de la documentation par les petits pour ses leçons en 1ère année allemande. N'est-ce pas un bon mouvement à suivre?

Personnellement, j'ai fait illustrer par des petits chants et mémorisations pour mes élèves de 2ème année. Ceux-ci en ont été très touchés et cela nous a amenés à exprimer les réflexions s'y rapportant.

Si cette collaboration des grands et petits intéressent des collègues peut-être pourrait-on se réunir pour établir un plan d'action.

Déjà, il y a deux ans, Messieurs Schlott et De Cock avaient répondu à cet appel et je profite de cette occasion pour les remercier encore une fois, mais malheureusement le mouvement semble s'être arrêté. Peut-être faute de temps.

- - - -

Idées, suggestions que je soumetts bien entendu d'abord aux autorités de l'Ecole et à tous mes chers collègues.

s.: S. DE BREUCK

PROBLEME DE LATERALITE

Le gaucher pose-t-il un problème?

Latéralité: prédominance d'une main ou d'un côté du corps dans certaines habiletés. L'origine est difficile à vérifier. Deux grandes thèses:

- a) origine héréditaire: Structure physiologique de l'individu.
- b) origine sociale et éducative, apprentissage.

A- LA LATERALITE SERAIT DUE A DES CAUSES HEREDITAIRES

Plusieurs études avancent cette thèse sous différentes formes:

- 1) On a vu une relation avec le sexe: la prédominance gauche serait transmise de l'homme par l'intermédiaire de la femme, vers les descendants mâles. Il y a, en effet, plus de gauchers chez les garçons que chez les filles.
- 2) La dominance droite correspondrait à une dominance fonctionnelle de l'hémisphère cérébral gauche: théorie de la dominance cérébrale.
- 3) Certains ont expliqué la dominance par le fait que la dominance latérale serait spontanée. Il n'y a pas d'évidence indiscutable de la relation entre latéralité et hérédité. L'hypothèse est acceptable en elle-même, mais il y a certaines présomptions. On pense à cette explication probablement, parce qu'il est difficile d'expliquer autrement le phénomène de latéralité.

B- LA LATERALITE SERAIT INFLUENCEE PAR LES APPRENTISSAGES

OU LES CONDITIONS SOCIALES -

Pour HILDRETH, la latéralité serait le résultat d'un apprentissage. Il trouve que l'acquisition des habiletés manuelles suit

la loi de l'apprentissage et de l'exercice. Il faut, en effet, tenir compte du fait que nous vivons dans un monde de droitiers qui crée l'enfant à son image et a réglé une fois pour toutes l'usage des mains. On a noté que 75% des enfants qui montraient à l'origine une certaine préférence pour la main gauche, finissent par se servir de préférence de la main droite.

Il faut souligner la grosse importance des attitudes culturelles et sociales: dans notre monde occidental, 95% de dominance de la main droite. Mais cette dominance est encore plus fréquente en Chine: influence déterminante des parents pour qui les conventions attachées à la main droite soient strictement imposées et respectées dès le premier âge.

Peu d'individus semblent naturellement dominants droit ou gauche ou ambidextres. On constate que les gauchers entraînés à la main droite tendent à devenir ambidextres.

ACQUISITION DE LA DOMINANCE -

La dominance est très instable pendant la première année. Certains auteurs estiment que la dominance est établie déjà vers le 7ème mois.

On pense généralement que la dominance n'est pas précise pendant les deux premières années. L'enfant se sert des deux mains, avec toutefois une tendance à avancer plutôt une main que l'autre pour la saisie des objets.

De 3 à 5 ans: préférence de plus en plus marquée pour une main. Grosse importance de l'éducation qui peut contrarier une tendance et provoquer des chocs psychologiques des conflits.

On note plus de dominance gauche et d'ambidextrie chez les garçons que chez les filles. (Thèses explicatives de HILDRETH: les filles seraient plus souples, plus plastiques, plus sociales que les garçons. Elles se plieraient donc plus aisément aux exigences du milieu.)

IMPORTANCE DE LA DOMINANCE -

- 1)Élimine les confusions entre les deux mains.
- 2)Permet une plus grande habileté grâce à l'entraînement, surtout à une main.
- 3)Si un retard s'installe dans l'établissement de la dominance, on peut avoir des confusions, une moins grande efficacité dans les habitudes motrices, une moins grande finesse.

Il y a aussi possibilité de troubles: indiscipline, tension nerveuse, instabilité.

De même, on peut voir apparaître des troubles spécifiques de certaines habiletés: lecture, écriture (renversée et en miroir) orthographe, etc...

SIGNIFICATION PSYCHOLOGIQUE DE LA DOMINANCE GAUCHE -

Plusieurs cas cliniques montrent que l'ambidextrie et le changement de latéralité conduisent à des troubles neurologiques graves: bégaiement, dysgraphies et dyslexies. Ces cas semblent confirmer la théorie de la dominance cérébrale. Mais les faits ne semblent pas aussi nets, aussi évidents.

D'autre part, certains changements de latéralité ne provoquent aucun trouble neurologique. Et certains troubles neurologiques apparaissent sans modification préalable de la laté-

ralité. HILDRETH pense que les inversions de structure (écriture en miroir, dessins renversés, inversions de lettres) peuvent apparaître comme un phénomène normal chez les jeunes enfants: ces inversions font partie du processus normal d'apprentissage; elles ne semblent pas spécifiques aux seuls gauchers.

MAIS LE GAUCHER POSE NEANMOINS CERTAINS PROBLEMES -

- 1) Handicap dans une culture orientée vers la main droite: risque de sentiment d'infériorité du fait de se trouver dans une minorité.
- 2) Un changement de la latéralité de la gauche vers la droite peut poser de graves problèmes et ne doit être entrepris qu'avec de grandes précautions.

Ce changement est néanmoins possible, puisque la latéralité semble être plus conditionnée par les apprentissages que par une structure neurologique héréditaire. Mais, plus il est tardif, plus il devient dangereux et malaisé (à cause de la solidité des apprentissages) et plus il risque d'engendrer de la tension nerveuse, et psychologique et de la confusion, surtout en cas de forte contrainte.

Les tentatives pour modifier la latéralité gauche bien établie peuvent donc se heurter à une forte résistance de la part de l'enfant et le mener à des troubles sérieux. On ne peut donc aborder ce changement qu'avec de grandes précautions, avec ménagement et des motivations suffisantes. Les punitions, les frustrations provoquent souvent de graves perturbations. Tout changement concerté de latéralité doit éviter les frustrations d'ordre affectif. Il doit, au contraire, s'accompagner d'un regain d'affection qui assure la sécurisation de l'enfant et l'encourage dans ses tentatives. Ce changement ne doit être effectué qu'en cas d'absolue

nécessité. Les risques d'une telle entreprise ne sont pas toujours compensés par le bénéfice d'adaptation que l'enfant peut retirer de l'usage de la main droite dans un monde de droitiers. Il vaut peut-être mieux ne pas imposer ce changement si l'enfant progresse normalement avec l'usage de la main gauche.

3) Problème de l'écriture chez le gaucher. L'enfant gaucher peut progresser normalement dans l'usage de la main droite, avec certaines précautions de la part du maître et des parents, comme l'ont montré certaines expériences (MORSCH).

Une précaution importante est de permettre à l'enfant de diriger la feuille dans une direction différente et de ne pas lui imposer l'orientation habituelle de la feuille. Toutefois, le problème reste délicat et il est préférable de ne pas insister, ni de forcer si les premiers résultats sont mauvais.

Germain DEPIESSE.

AUX INSTITUTEURS DE 4e ET 5e ANNEE

FRANCO - BELGE

Problèmes ou devinettes.

Lors du colloque de Pâques 1961 à Bruxelles, certains instituteurs de 4e et 5e année d'expression française avaient proposé de changer le livre de calcul de ces classes pour des raisons diverses.

N'ayant jamais utilisé le "Vassort" avant mon arrivée dans une école européenne en septembre 1960, je ne pouvais pas prendre part à cette discussion, car je ne le connaissais que trop peu.

Aujourd'hui, cependant, je viens apporter de l'eau au moulin des "détracteurs". J'ai relevé en effet des raisons assez sérieuses à mon avis pour proposer le remplacement du "Vassort" par un autre manuel.

1) Dans la progression:

L'ordre dans lequel les leçons sont proposées ne correspond pas du tout à l'ordre dans lequel sont rédigés les problèmes.

Exemples: Le problème Nr.324 p.31: il s'agit d'un problème de carrelage, alors que l'on n'a même pas abordé l'étude de la surface. L'étude du carré (périmètre seulement) ne vient qu'à la page 81; la surface du carré n'est étudiée qu'à la page 84. Que ferons-nous au cours de cette leçon si les élèves savent déjà résoudre le problème précité?

Page 66, l'auteur donne comme une recette les mesures de surface et les relations entre ces unités alors que là encore il n'a jamais été question de surface dans les chapitres pré-

cédents.

Problème nr.368 p.37 - Ce problème paraît simple, mais à qui n'a jamais entendu parler de partages inégaux, ce qui est le cas pour les élèves venant de 4e année, il paraît insoluble.

Problème nr.574 p.57. On demande aux élèves de 4e année dans le courant du mois de novembre ou de décembre à peu près, de jouer au médecin traitant et de ne pas se tromper, de ne pas dépasser la "dose prescrite" alors qu'ils sont encore très proches de la 3e année et pas tellement loin du temps où ils prenaient encore le biberon.

Les exemples pourraient être multipliés. Je me suis volontairement limité à des chapitres choisis dans le programme du 1er trimestre, mais il y en a d'autres, de très amusants; ce qui m'a donné l'occasion l'année dernière, d'échanger une correspondance avec l'éditeur qui m'a transmis d'ailleurs les remerciements et les excuses des auteurs au sujet d'un problème insoluble même pour adultes. L'avant-propos du livre est cependant très alléchant.

2) Dans la rédaction des problèmes: Il est certain que les problèmes ne peuvent pas toujours être des applications pures et simples de leçons sans donner à l'enfant l'occasion de réfléchir, mais ils ne doivent pas être cependant des pièges de syntaxe, desquels seuls les élèves "agiles" peuvent défaire les liens. La première qualité d'un problème doit être la clarté et la conscience de sa rédaction; en outre, il ne doit pas placer le maître, ou éventuellement les parents, dans l'embarras. Il est toujours gênant de dire à un enfant qui, après bien des hésitations, finit par avouer avoir été aidé par sa maman dans ses devoirs; que son problème est faux.

3) Il décourage certains enfants. Le danger le plus grave de ce livre réside dans le fait que l'élève moyen ou "pas tout à fait moyen" se décourage devant des problèmes rédigés de telle sorte qu'ils sont incompréhensibles pour lui, lui qui a besoin que tout soit parfaitement clair pour comprendre. Il en fait rapidement une règle générale : "Je ne pourrai jamais faire de problèmes." Il reste la solution de ne pas choisir de problèmes dans ce livre. Or, il ne contient que cela, et les parents se demanderaient avec raison pourquoi nous l'avons fait acheter. Alors il reste encore la solution proposée par certains collègues au colloque: changer de livre.

PROPOSITIONS -

Je pense que beaucoup de collègues connaissent le livre de Morgenthaler: Les Etapes du Cours Moyen, édité par la librairie Istra à Strasbourg (il existe en spécimen). Sans être parfait, ce manuel offre l'avantage d'être moins confus que le Vassort. Les problèmes sont bien posés, les gravures, les croquis et les graphiques sont significatifs. Il contient des exercices assez nombreux surtout dans les différents chapitres consacrés à l'étude des fractions.

Le livre de René Jolly: Arithmétique nouvelle au cours moyen a l'avantage de présenter les leçons d'une façon claire pour les élèves, le chapitre sur la règle de trois par exemple, celui sur les partages ou encore le chapitre consacré à la façon de résoudre les problèmes par étape me semblent assez bien réussis. Malheureusement, son format n'est pas très attrayant et les exercices ne sont peut-être pas suffisamment nombreux. (Fernand Nathan-Editeur.)

Il y en a d'autres, vous en connaissez peut-être de meilleurs, et si nous avons l'occasion de nous réunir à un autre colloque,

apportez-les pour que nous en discussions.

G. PINCK

Varese

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

UNTERRICHT AUF DER OBERSCHULE

CICLO SECONDARIO

MIDDELBAAR EN VOORBEREIDEND

HOGER ONDERWIJS

MUTTERSPRACHE

-

MOEDERTAAL

LANGUE MATERNELLE

-

LINGUA MATERNA

CAUSERIE AUX PARENTS (Décembre 1961)

Mesdames, Messieurs,

Votre présence, ici, ce soir, signifie, sans doute, que vous avez quelque chose à dire ou tout au moins quelqu'un à connaître et, s'il ne tenait qu'à moi, je vous céderais sans plus attendre la parole.

Mais, il y a des rites à accomplir et dans le seul dessein de faciliter le contact, je prendrai, avec votre permission, le premier, la parole.

Après quoi, il y aura questions et réponses. Je me livrerai à vos questions - selon la formule consacrée - celles, du moins, qui relèvent de ma discipline et de ma compétence, mes autres collègues, étant ce soir, comme moi-même, à votre disposition.

Ma tâche étant quelque peu "ondoyante et diverse" puisqu'il s'agit de trois classes:

La Première année (25 élèves)

La Quatrième année (26 élèves)

La Sixième année (19 élèves)

avant d'entrer dans le détail - nous le ferons tout à l'heure grâce à vos questions - je voudrais situer le problème général des Etudes de Français ou comme on dit ici, à l'Ecole, d'un beau nom tout chargé d'affectivité, le problème de la "langue maternelle".

Il s'agit à la fois d'une méthode, bien sûr, mais plus encore d'un esprit, qui doit imprégner notre enseignement, quelle que soit la classe où nous enseignons.

I - L'ESPRIT -

Cet esprit, disons-le tout de suite, sans pédantisme aucun, c'est l'esprit humaniste.

Il s'agit de faire prendre conscience à l'élève de ce qu'il est et de ce qu'il peut être, de l'aider à devenir un homme, un homme conscient de son humanité, de sa personne, qui ne s'évalue pas en millions de francs ou de dollars, mais en une valeur bien plus précieuse et plus rare aussi et que nul ne saurait lui ravir:

la vie intérieure.

Il y a là un trésor, caché au-dedans de chaque être, dont la découverte vaut bien des efforts, bien de la peine, car elle est d'un inestimable profit.

Alors, bien sûr, il s'agit d'acquérir et de faire acquérir un savoir, sanctionné par un diplôme, mais il s'agit bien plus de découvrir et d'aider à se découvrir un être - un être en formation - qui risque de laisser inexploré, ou, hélas, durcir ou putréfier cela seul qui était capable de faire de lui véritablement un homme, de l'aider vitalement dans sa vie.

Il y va ici d'un appel décisif et cet appel doit venir, je crois, en tout premier lieu - sans mésestimer les autres disciplines - des études littéraires et notamment des études de Français, irremplaçables à cet égard pour la formation du jugement et de la personnalité de l'élève.

Je dis bien, "personnalité", c'est-à-dire, intelligence, bien sûr, mais aussi coeur et sensibilité.

Chez nos élèves, comme chez les jeunes en général, il existe une trop grande tendance à un certain dessèchement, à un manque de coeur qui aboutit à un comportement social à la fois prétentieux et égoïste.

Au fond, tout notre enseignement doit viser à développer ce sens de l'humain qui se confond avec la culture véritable.

Et cela est vrai surtout à l'Ecole Européenne où présomption et préjugé de quelque nature qu'ils soient devraient être cloués au pilori - ne serait-ce que par le seul fait de la connaissance mutuelle, oeuvre de tous les jours - .
"Si tu diffères de moi, dit St.Exupéry, loin de me léser, tu m'enrichis."

Certes, il ne s'agit pas d'exalter les vertus du déraciné - et, il ne s'agit pas, ne doit pas s'agir de faire des déracinés, encore moins, des " escholiers limousins".

La personnalité d'un homme n'a rien d'anonyme. Mais, il y a une racine - digne de celle des baobabs dont parle St.Exupéry - qu'il faut à tout prix extirper. Je veux parler des préjugés et de la suffisance.

Les préjugés, comme la suffisance, sont incompatibles avec la culture.

Un homme ne vaut en définitive que par son ouverture, sa capacité d'accueil à autrui - c'est là ce reste qui doit rester quand on a tout oublié.

Si la nationalité d'un homme dépend du hasard, la qualité d'un homme dépend, elle, de son éducation et de sa culture.

Voilà l'important: le coefficient sans lequel tout le reste risque d'être zéro, même et surtout dans une Ecole Européenne.

Sans doute, il est important, très important, de pouvoir aborder un homme d'une autre nationalité que la sienne propre, de pouvoir lui adresser la parole dans sa langue, mais il y a quelque chose d'essentiel - c'est d'être disposé à écouter non pas "un étranger", mais un homme semblable à la fois et différent de moi-même, quelle que soit la langue qu'il parle, même s'il faut recourir à un interprète, même s'il ne parle pas la même langue que moi. Faute de quoi, nous restons condamnés au monologue ou ce qui est pire, à la confusion de Babel.

Voilà, à mon sens, où se situe vraiment l'enseignement de la langue maternelle où que ce soit, mais particulièrement dans une Ecole Européenne. Sinon, nous risquons de fabriquer des esprits prétentieux, superficiels et creux - incapables de dépasser l'horizon des préjugés et des routines qui n'engendrent que la mort.

Rappelons-nous St.Exupéry: "Respect de l'Homme! Respect de l'Homme! Si ce respect est fondé dans le coeur des hommes, les hommes finiront bien par fonder en retour le système social, politique ou économique qui consacrerait ce respect."

II - LA METHODE -

- Etude des textes d'abord - l'explication de textes est la base même de la classe de français - car, à elle seule, elle contient tout, tant en ce qui concerne la connaissance de la langue que celle des auteurs.

L'explication d'une fable, p.ex., nous en apprend beaucoup plus sur La Fontaine que dix pages de manuel. Il

s'agit pour le maître de faire passer le courant, d'adapter le contenu à l'âge et à la maturité - hélas, insuffisante - de l'élève.

Le questionnaire a pour but de faire réfléchir l'enfant sur le texte, de l'obliger à lire avec attention avant l'explication faite en commun en classe.

C'est là l'exercice de synthèse qui contient tout ce que l'on est en droit de demander à la classe de Français.

Pour m'en tenir à des exemples immédiats:

- Le loup et le chien (lère année)

Précision du vocabulaire
Concision de la description
Composition dramatique
Vigueur et vivacité du dialogue
Portée morale = concrétisée par
l'attitude du loup et son refus des chaînes.

Telle autre poésie "Beaux yeux de mes enfants."

de J.Desjardins

appel à la poésie et au mystère
du monde.

- Strophes de Péguy sur la Cathédrale de Chartres (4e année) dans une classe où le M.A. est à l'honneur =

appel au sens esthétique et spirituel.

Cet épi de pierre géant jailli de l'océan des blés est un trait d'union entre la terre et le ciel. Il est, à la fois, ofrande mystique et prière "irréprochable."

- Telle page de Rabelais (6e année), de ce tonique et si actuel Rabelais où par delà le rire - ce rire généreux dont parle A.Gide - la science est à l'écoute de la conscience et se fait sagesse.

- Exercices divers visant la possession de la langue afin d'exprimer correctement et avec souci de jugement notre pensée.

(grammaire - dictée (bien sûr!) - lectures expliquées-récitations (si décevantes, souvent). Nos élèves, en effet, ne savent pas lire, ne savent pas s'exprimer correctement dans leur langue maternelle!

Il y a là quelque chose d'humiliant et de très grave. Combien Péguy a raison quand il déclare que la classe de français consiste - devrait consister - à apprendre à lire!

Aussi, faut-il donner le plus souvent l'occasion à nos élèves de s'exprimer (exposés, comptes rendus de lecture), de réfléchir et de juger par eux-mêmes (rédactions ou dissertations en laissant le plus possible de côté les récitations de manuels.)

Somme toute, mettre nos élèves en état de former leur jugement, les aider, comme dit St. Exupéry "à muer en hommes".

Sachant que le plus bel hommage que l'on puisse faire à un professeur comme le rappelait naguère M. l'Inspecteur Général Clarac, est celui-là même que Fontenelle adressait à son précepteur.

"Il travaillait - dit-il - à se rendre utile", et, je ne puis, pour ma part, m'empêcher de rapprocher ces fortes paroles de celles du "Précurseur" - tout maître n'est-il pas un précurseur des livres et de la vie pour ses élèves -

"Il faut qu'Il croisse et que moi, je diminue - je m'efface" (Joh. 3-30)

Oui, se rendre inutile, s'effacer, apprendre nos élèves à devenir eux-mêmes - notre rôle étant celui "d'humbles intermédiaires" entre l'art et la pensée des grands écrivains et l'esprit de nos élèves, le gain de notre étude étant en définitive -

comme dit Montaigne - "d'en être devenus meilleurs et plus sages."

Henri BOURRINET

Luxembourg

Die verschiedenen Methoden der Interpretation
einer Dichtung in Deutschland

(in der Wissenschaft und im Unterricht der höheren
Schule)

Die Aufgaben der Interpretation werden in Deutschland nicht einheitlich gesehen. Es gibt folgende hauptsächlichliche Auffassungen:

1. Die biographische Methode -
2. Die entstehungsgeschichtliche Methode -
3. Die motivgeschichtliche Methode -
4. Die geistesgeschichtliche Methode -
5. Die problemgeschichtliche Methode -
6. Die formgeschichtliche Methode -

Die biographische und entstehungsgeschichtliche Methode

A. Beschreibung:

Die biographische Methode, die meist eng verknüpft ist mit der entstehungsgeschichtlichen, fragt nach den genauen Umständen der Entstehung eines Werkes, indem sie Dichtung und Persönlichkeit des Dichters verbindet. Man sammelt eine Menge biographischen Materials, um den Entstehungsprozess des Werks in der Seele des Dichters zu erforschen.

B. Beispiel:

"Die Leiden des jungen Werther" werden als persönliches Bekenntnis des jungen Goethe gesehen.

Die Hauptfigur in "Iphigenie" wird gleichgesetzt mit Frau von Stein.

C. Begründer -

Wilhelm Scherer, 1841-1886, Professor in Wien, Strassburg und Berlin. Begründer der positivistischen Forschung in Biographik und Philologie.

D. Beurteilung -

Es ist unmöglich, die Phantasiegestalt der Dichtung als Reproduktion der Wirklichkeit zu verstehen. Wohl können biographische Kenntnisse zum Verständnis eines Werkes wertvoll sein, aber als alleinige Mittel zur Erschliessung sind sie ungeeignet.

In der Wissenschaft wird diese Methode in reiner Form nur noch sehr selten verwendet, in der Schule trifft man noch häufiger biographische Frageweisen.

Die motivgeschichtliche Methode -

A. Beschreibung:

Sie betrachtet Werke, die sich unter einem Hauptmotiv vereinigen lassen.

B. Beispiel:

Das Vater-Sohn-Verhältnis in der deutschen Dichtung der Neuzeit. Das Tristan-Isolde Motiv in den keltischen, französischen und deutschen Fassungen.

C. Vertreter -

z.B. Friedrich Ranke "Tristan und Isolde"

D. Beurteilung -

Die Betrachtung verfährt meist unhistorisch und vergisst oft die sprachliche Gestaltung. Ausserdem bleiben weite Felder der Literatur unbearbeitet.

Es kann durchaus sinnvoll sein, z.B. die verschiedenen "Iphigenien"-Bearbeitungen zu betrachten und zu vergleichen. Aber man darf nicht bei der Feststellung des reinen stofflichen Unterschieds z.B. der Racine - , Goethe - und Gerhart Hauptmann-Fassung stehen bleiben. Motivgeschichtliche Arbeiten werden heute noch verwendet bei Quellenstudien, zur Stützung eines in einem Werk entscheidenden Motivs, reine motivgeschichtliche Betrachtungen sind sehr selten geworden.

Die geistesgeschichtliche und problemgeschichtliche Methode -

A. Beschreibung:

Die problemgeschichtliche Methode ist in enger Nachbarschaft zur geistesgeschichtlichen ausgebildet worden. Geistesgeschichte betrachtet das Einzelwerk nicht in erster Linie als individuelles Phänomen, sondern sieht es als Stufe innerhalb einer geistigen Entwicklung. Entscheidend ist die Tatsache, dass die Dichtung geschichtlich festgelegt ist.

Die problemgeschichtliche Frageweise will Probleme des Lebens (Schicksal, Natur, Tod, Liebe) aus der Dichtung herausarbeiten. Dabei wird nicht die Art ihrer Darstellung berücksichtigt, sondern nur der abgezogene Gehalt betrachtet. Auch die Geschichtlichkeit der Dichtung bleibt unberücksichtigt.

B. Beispiel:

Geistesgeschichtliche Untersuchung z.B. Korff "Geist der Goethezeit", problemgeschichtliche Arbeit z.B. Unger "Das Todesproblem bei Herder, Novalis, Kleist."

C. Begründer -

Geistesgeschichtlich: Wilhelm Dilthey, 1833-1911. Er huldigte der Methode eines auf Erlebnis und Einfühlung beruhenden Denkens, mit dem Ziel, die geschichtlich bedingten Einheiten des Lebens zu erfassen.

Problemgeschichtlich: Rudolf Unger, 1876-1942.

D. Beurteilung-

Wenn in der Dichtung nur Lebensprobleme gesehen werden oder die Dichtung nur als Dokument einer geistigen Entwicklung genommen wird, entschwindet sie als blosses Material für eine selbstgenügsame philosophische Betrachtung. Literaturgeschichte nur als Problemgeschichte betrieben, lässt den der Dichtung eigenen Fragekreis der Darstellung (dieser Probleme) unberücksichtigt, verfehlt damit wesentlich das Kunstwerk.

Sowohl geistes- als auch problemgeschichtliche Arbeiten sind heute weit verbreitet. Auf der Universität gibt es bedeutende Vertreter beider Richtungen. Auf der höheren Schule sind beide methodischen Ansätze am meisten geschätzt.

Die formgeschichtliche Methode -

A. Beschreibung:

Sie ist die zuletzt entwickelte, die, unter Ausscheidung

aller einseitigen Frageweisen der bisherigen methodischen Ansätze, zu Fragen vorstösst, die zum ersten Mal Dichtung als Dichtung betrachten. Sie fragt nicht nach lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und kulturgeschichtlichen Umständen, die die Dichtung begleiten, aber auch nicht primär nach den Problemen, Ideen und Gehalten ihrer Thematik.

Man kann diese Art der Interpretation durch zwei Wesenszüge kennzeichnen:

1. Alle Fragen sind aus dem Werk genommen. Es werden die Darstellungselemente der Dichtung (Raum, Zeit, Figuren, Umgebung und Gruppierung der Figuren, Handlung und Motive usw.) und die Sprache in ihrem Gefügezusammenhang betrachtet. Die Elemente werden nicht isoliert, sondern in ihrer inneren Bezogenheit aufgedeckt. So ist es z.B. nicht möglich, nur rhetorische Sprachfiguren im barocken Werk festzustellen, ohne dass nach dem Grund dieses Ausdrucksverlangens im gedanklich-bildhaft-sprachlichen Darstellen gefragt wird.

Die Betrachtung des Strukturzusammenhangs wird dem Wesen des Kunstwerks, das einen ganzheitlichen Kosmos darstellt, am gerechtesten.

2. Die Formgeschichte geht von der Überzeugung aus, dass die Dichtung zur Ausbildung von Lebensanschauungen und Lebensidealen nur insoweit beiträgt, als sie eine Formensprache entwickelt, die der Verständigung des Menschen über sich selbst entspricht.

Bei der Aufdeckung des geschichtlichen Wandels dichterischer Darstellungsformen zeigt sie zugleich, wie geistige Grunderfahrungen des Menschen sich verändern, ja, dass die Wandlung des menschlichen Selbstverständnisses zugleich die Wandlung der Formensprache nötig macht.

An den einzelnen Epochen (Renaissance, Barock, Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik, Romantik, Realismus, Naturalismus...) orientiert sich auch die Formgeschichte. Sie stellt aber an die Epochen die Frage, auf welche Weise es ihnen gelingt, dem Dasein des Menschen und seinem Lebensverständnis sprachlich-dichterische Gestalt zu geben und von welchen Formgedanken der Stil gelenkt wird.

B. Beispiel:

Paul Böckmann "Formgeschichte der deutschen Dichtung"

Es wird z.B. gezeigt, wie der Lutherzeit die parabolisch-didaktische Form adäquater Ausdruck ihres Lebensgefühls ist, Aufklärungsdichtung weitgehend von der witzig (geistvoll)-spielenden Form bestimmt wird, die Klassik ihre Ausdrucksfähigkeit durch die Ausprägung der Symbolform erhält.

C. Begründung -

Paul Böckmann, 1899 geb., Professor in Hamburg, Heidelberg u. Köln.

D. Beurteilung -

Die formgeschichtliche Methode verschliesst sich nicht den Frageansätzen der ausgebildeten Methoden, ordnet sie aber konsequent dem Werk zu und schneidet jede Frage, die ausserhalb des Werkes auftaucht, ab.

Ihre Wirkung in der Wissenschaft ist von noch nicht abzuschätzender Grösse. Immer mehr bedeutende Forscher huldigen ihr (z.B. Staiger, Kaiser, Emrich). In der Schule ist die formgeschichtliche Methode fast unbekannt.

Schlussbemerkung.

Das Thema konnte in dieser Skizze nur unvollständig behandelt werden. Nur die wichtigsten methodischen Frageansätze konnten berücksichtigt werden. Wer sich genauer zu orientieren wünscht, lese die Einleitung (70 S.) von Paul Böckmann "Formgeschichte der deutschen Dichtung", 1. Bd.: Von der Sinnbildsprache zur Ausdruckssprache, Der Wandel der literarischen Formensprache vom Mittelalter zur Neuzeit, Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg, 1949.

Wilhelm Josef Hachgenei

Brüssel

STELLEN OP SCHOOL . . . EN WAAROM ?

Zelfs degelijk geleid blijft "een mooi opstel maken" nog altijd een ernstige krachtinspanning voor het kind. Maar toch mag dit leervak daarom geen boeman worden tussen de andere schoolse vakken. Voorzeker niet, als het blijkt dat het stellen niet alleen ten dienste staat van de taalvorming, maar ook van de algemene geestesontwikkeling van het kind. Alle eigenschappen van de menselijke geest dienen immers in het opstellen betrokken - dus geoefend - te worden. Ook al houden we dan rekening met de verschillende intensiviteit der prikkeling, al naargelang de aard van het opstel of de individualiteit van het kind.

De traditionele psychologie leert dat alle denken ontstaat uit het contact met de zaken buiten het individu. Bijgevolg is het nodig dat het kind eerst en vooral zijn zintuigen leert openen en aandacht geven op de indrukken die van buiten komen. Het geheugen kan dan die impressies bewaren, de verbeelding zal ze verruimen en het verstand zal ze vervormen en vermenigvuldigen op de meest verscheidene wijzen. Dit ganse zieleproces vindt zijn toepassing bij het stellen.

Kunnen schrijven eist dus vooreerst kunnen waarnemen, kunnen indrukken opnemen. Vandaar dat het stellen uiterst geschikt is om de **OPMERKINGSGAVE** van het kind te ontwikkelen. Tussen stellen en observeren blijft er steeds een bestendige associatie. Aan het werkelijke opstel gaan werkelijke ervaringen vooraf, die ontspringen aan het contact met de levende werkelijkheid. "Wie niet kan waarnemen, wie niet gestadig zijn ogen en oren open houdt, zal nooit kunnen schrijven." (J.Persijn)

Evenzo komt de VERBEEELDING, die rijke bron van inspiratie, in actie wanneer men iets voelt voor het te behandelen onderwerp. Ieder gegeven - hoe zakelijk ook - wordt geapprecieerd, als het maar vatbaar blijkt voor animeringen verpersoonlijken. Onderwerpen als: het leven van een versleten pen, mijn schooltas vertelt, de avonturen van een vertelselboek, enz., zijn daarom bij het kind meestal de meest succesvolle opstellen. Juist omdat het daar vooral zo gemakkelijk verstand, imaginatie en gevoel kan laten samenwerken. Zonder een vleugje fantazie komt de stijlvorming moeilijk vooruit en wordt de scheppingsdrang geremd.

Goed schrijven kan tenslotte niet gebeuren zonder goed DENKEN. Ieder keurig verhaal, iedere pittige beschrijving, ieder leerzaam gesprek betekent immers het oplossen van verscheidene problemen. Ga maar even na wat er zo al in het hoofd van de steller plaats grijpt. Vooreerst wordt het denken geroept zich rustig en ordelijk uit te drukken. Overtolligheid dient te worden besnoeid, herhalingen vermeden. Dan dient er verband te worden gezocht, hoofd en bijzaken moeten worden uiteengehouden . . . Kortom een hoge denkactiviteit is noodzakelijk om te komen tot een stijlvol resultaat.

Uit dit alles blijkt dat het opstel dus niet alleen dient te worden gezien als toetsteen van de taalkennis maar ook van de intelligentie. En mogen we besluiten met een aanhaling van de Franse psycholoog BINET, waar hij beweert: "Jamais peut-on dire, en généralisant, un enfant fort en rédaction ne sera un arriéré, quelle que soit sa faiblesse dans les autres études."

Naar F.Heidenthal: "Stellen . . . een moeilijk leervak."

DISKUSSIONSBEITRAG

zu dem Artikel in der pädagogischen Zeitschrift Nr.1 v.
1.9.1961 - S.105 und zu dem Vorschlag des Kollegen Clemens
Schneider, Varese zur Stoffverteilung vom 15.1.1961.

Die Vorschläge der Arbeitsgruppe Deutsch Muttersprache sind von uns nochmals durchdacht und als richtig befunden worden. Wir sollten sie möglichst bald dem Inspektionsausschuss vorlegen. Zu einzelnen Punkten möchten wir noch genauere Angaben machen.

Zu A II Aufsatztag

Zu den vorhandenen drei schriftlichen Prüfungen für die Muttersprache an den Tagen der Trimesterexamen benötigen wir noch einen Unterrichtsvormittag pro Trimester, bzw. einige Stunden an einem Vormittag, um einen Aufsatz schreiben zu können:

| | | | |
|------------------------|---|--------------------|---|
| - für die 2.Klasse bis | 2 | Unterrichtsstunden | |
| - für die 3. | " | " | 2 |
| - " " 4. | " | " | 3 |
| - " " 5. | " | " | 4 |
| - " " 6. | " | " | 5 |
| - " " 7. | " | " | 5 |

Zu B II Lektürekanon für die Hauslektüre

Ab der 5.Klasse muss der Schüler neben den Werken, die er im Unterricht kennenlernt, zu Hause noch andere Werke lesen, um seinen Kenntnissen den notwendigen Umfang zu geben. Die Hauslektüre ist Pflicht. Der Lehrer kann die Werke, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt gelesen werden müssen, bestimmen

oder auch dem Schüler eine Auswahlmöglichkeit bieten. Für das Abitur hat jeder Schüler die genaue Kenntnis von etwa 15 Werken nachzuweisen (von 5 Dichtern - davon wenigstens 2 moderne und wenigstens 2 ältere - mit je 2 - 3 Werken, entsprechend ihrem Umfang.) Es scheint günstig zu sein, wenn etwa 2-3 konkrete, vom Lehrer vorher genehmigte Fragen, die sich allein aus dem Werk ergeben, ausgearbeitet werden. Einzelheiten müsste ein späterer Arbeitsausschuss erarbeiten.

Zu B I - In der nächsten Ausgabe der Zeitschrift wird ein verbindlicher Minimalplan und ein Zahlenkanon zur deutschen Literaturgeschichte vorgelegt.

- - - -

Der Vorschlag von Clemens Schneider über die Stoffverteilung ist in seinem Kern ausgezeichnet:

6. und 7. Klasse müssen frei bleiben für den Stoff der deutschen Unter- und Oberprimen.

Ebenfalls gut ist der Gedanke der fachgerechteren Verteilung der Unterrichtswerke.

Allerdings scheint uns die vorgenommene Verteilung problematisch zu sein (so ist z.B. unklar, wie in der 4. Klasse Bieder VI durchgenommen werden soll, der die mittelalterliche Literatur enthält, und die mittelalterliche Literatur der 5. Klasse zugeteilt wird.) Um diese Unklarheiten zu beseitigen, machen wir einen neuen Vorschlag, der sich weitgehend auf den Schneiderschen stützt und den wir in Brüssel bereits bis zur 5. Klasse mit bisher gutem Erfolg erproben.

Stoffverteilungsplan für Deutsch Muttersprache-

Volksschule:

5.Klasse Bender 1 Rahn-Pfleiderer Ausg. B 1

Gymnasium:

| | | | |
|----------|----------|-----------|---------------------------|
| 1.Klasse | Bender 2 | R.Pf. B 2 | |
| 2. " | " 3 | " B 3 | |
| 3. " | " 4 | " B 4 | |
| 4. " | " 5 | " B 5 | Bender Lyrikbd. |
| 5. " | " 5 u. 6 | " B 6 | Krell Literaturgeschichte |

Herr Hachgenei wird in diesem Jahr versuchen, die gesamte althochdeutsche und mittelhochdeutsche Literatur in der zweiten Hälfte der 5.Kl. zu behandeln.

In der ersten Hälfte wird, wie im Lehrplan vorgesehen, gelesen und interpretiert: Schiller: Maria Stuart, Keller: Das Fähnlein der sieben Aufrechten, Storm: Der Schimmelreiter, Bergengruen: Die drei Falken, Wiechert: Der Todeskandidat und etwa 10 Kurzgeschichten. Die Erziehung zum Sprechen und zum Schreiben folgt den Forderungen des Lehrplans.

In der ersten Hälfte wird das Deutsche Lesebuch 5 von Bender benutzt, das ja für zwei Jahrgänge vorgesehen ist.

Bender 6 wird in der zweiten Hälfte des Jahres eingeführt.

Wenn das auch eine starke Vernachlässigung der alten Dichtung bedeutet, so scheint mir kaum ein anderer Weg gangbar, um gut zum Abitur zu gelangen.

6. Klasse Bender 7 Rahn-Pfleiderer Ausg. B 7,

6. Klasse Bender 7 Rahn-Pfleiderer Ausg.B 7
Heft 1 (Gestaltungslehre)
Bender Lyrik, Krell Lit.
Gesch.

Die neugestaltete Rahn-Pfleiderer-Ausgabe B fasst für die Oberstufe den gesamten Stoff der deutschen Sprachlehre systematisch zusammen, so dass wir in der 6. und 7. Klasse die Bände 7, Heft 1, 2 u. 3 nebeneinander verwenden können, unter Auswahl des Wichtigsten.

7. Klasse Bender 7 sonst s. 6. Klasse R.Pfl.
Heft 2 und 3.

Die Ausgabe B des Rahn-Pfleiderer stellt unserer Meinung nach eine wesentliche Verbesserung dar, so dass diese Sprachlehre mit an der Spitze derartiger Werke steht.

Johannes Böck u. W.J. Hachgenei
Brüssel