

Europaskolen  
European School  
Scuola Europea

Europäische Schule  
Ecole Européenne  
Europese School

PÆDAGOGISK BULLETIN  
PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT  
PEDAGOGICAL BULLETIN  
BULLETIN PEDAGOGIQUE  
BOLLETTINO PEDAGOGICO  
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT

**No 54**

J U N I  
J U N I  
J U N E 1977  
J U I N  
GIUGNO  
J U N I

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL  
MOL - VARESE - KARLSRUHE - BERGEN

Europaskolen  
European School  
Scuola Europea

Europäische Schule  
Ecole Européenne  
Europese School

PÆDAGOGISK BULLETIN  
PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT  
PEDAGOGICAL BULLETIN  
BULLETIN PEDAGOGIQUE  
BOLLETTINO PEDAGOGICO  
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT

**No 54**

J U N I  
J U N I  
J U N E 1977  
J U I N  
GIUGNO  
J U N I

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL  
MOL - VARESE - KARLSRUHE - BERGEN

**INHOLDSFORTEGNELSE - INHALT - INDEX**  
**SOMMAIRE - INDICE - INHOUD**

|   |         |
|---|---------|
| <b>APPEL DE CANDIDATURES</b>  | 3       |
| <b>AANKONDIGING VAN VAKANTE POSTEN</b>  | 3       |
| <b>BETRIFFT: FRAGEBOGEN - A NOTE ON OUR QUESTIONNAIRE - A PROPOS DU QUESTIONNAIRE</b>         | 4       |
| <b>BETRIFFT: KUNSTERZIEHUNG (D. Ratzke)</b>   | 5       |
| <b>NOGLE REFLEKSIONER OVER VORT UNDERVISNINGSSYSTEM (J.M. Møler)</b>                          | 7       |
| <b>A PROPOS DE LA DISCIPLINE ENTRE PROFESSEURS (J.F. Duvernoy)</b>                            | 11      |
| <b>AN S.O.S. FROM THE STAFF COMMITTEE (G. Pinck)</b>  | 13      |
| <b>WIE GEHT ES JETZT WEITER (H. Paul)</b>   | 16      |
| <b>AUS DEM BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES</b>                                      | 18      |
| <b>EXTRACT FROM THE REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS</b>                | 26      |
| <b>EXTRAITS DU RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR</b>                               | 34      |
| <b>REFORM OF THE PRIMARY SCHOOL</b>   |         |
| <b>LA REFORME DE L'ECOLE PRIMAIRE</b>   |         |
| Reading   | 42      |
| La lecture  | 49      |
| <b>TAGUNG DES OBERSTEN RATES (24. und 25. Mai 1977)</b>                                       |         |
| <b>MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (24 and 25 may 1977)</b>                                 |         |
| <b>REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (24 et 25 mai 1977)</b>                                       |         |
| Nomination du Représentant du Conseil Supérieur pour l'année 1977-1978                        | I       |
| Nomination des Directeurs   | I       |
| Opening the Munich European School  | III     |
| Ouverture de l'Ecole européenne de Munich   | III     |
| Primary mathematics programm  | V       |
| Programme de mathématique pour l'école primaire   | XV      |
| Lehrplan für Mathematik (6. Klasse LG, LS, WS, LM, Mod. - 7. Klasse LM, Mod.)                 | XXV     |
| Programme de mathématique (6e LL, LG, Ec, LM, Mod. - 7e LM, Mod.)                             | XXIX    |
| Transition from primary to secondary  | .XXXIII |
| Passage du cycle primaire au cycle secondaire   | .XXXV   |
| Reform der Höheren Schule   | XXXVII  |
| Réforme de l'école secondaire   | XXXI    |
| Schaffung und Abbau von Stellen im September 1977   | XXXV    |
| New posts for september 1977 - Discontinuation of posts in september 1977                     | IL      |
| Créations et suppressions de postes en septembre 1977   | LIII    |
| Group teaching  | 57      |
| L'enseignement en groupes   | 63      |
| Documenting the pupils  | 70      |
| La documentation de l'élève   | 72      |
| Conversation and discussion in class  | 74      |
| La conversation et la discussion en classe  | 79      |
| <b>TABLEAUX REPARTISSANT LES PROGRESSIONS DU PROGRAMME DE MATHEMATIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE</b> | 84      |

**APPEL DE CANDIDATURES**

- a) Le poste de Directeur de l'Ecole européenne de Karlsruhe sera vacant en septembre 1978 à la suite de la mise à la retraite du titulaire actuel. Le Conseil supérieur a décidé que ce poste serait attribué à un enseignant français. Tous les professeurs d'Ecole européenne de nationalité française peuvent faire acte de candidature pour ce poste en introduisant leur demande, accompagnée d'un curriculum vitae (maximum 2 pages) auprès du Représentant du Conseil supérieur avant le 20 septembre 1977.
- b) Le poste de Directeur de l'Ecole européenne de Varese sera vacant en septembre 1978 à la suite de la mise à la retraite du titulaire actuel. Le Conseil supérieur a décidé que ce poste serait attribué à un enseignant belge. Tous les professeurs d'Ecole européenne de nationalité belge peuvent faire acte de candidature pour ce poste en introduisant leur demande, accompagnée d'un curriculum vitae (maximum 2 pages) auprès du Représentant du Conseil supérieur avant le 20 septembre 1977.

**AANKONDIGING VAN VAKANTE POSTEN**

- a) De post van Directeur bij de Europese school van Karlsruhe zal in september 1978 vakant worden wegens pensionering van de huidige directeur. De Raad van Bestuur heeft besloten dat deze post aan een Franse leerkracht zal worden toegekend. Alle leraren aan Europese scholen die de Franse nationaliteit bezitten, kunnen hun kandidatuur voor deze post indienen; zij worden verzocht hun sollicitatie, vergezeld van een curriculum vitae (maximaal twee bladzijden), vóór 20 september 1977 aan de vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur toe te zenden.
- b) De post van Directeur bij de Europese school van Varese zal in september 1978 vakant worden wegens pensionering van de huidige directeur. De Raad van Bestuur heeft besloten dat deze post aan een Belgische leerkracht zal worden toegekend. Alle leraren aan Europese scholen die de Belgische nationaliteit bezitten, kunnen hun kandidatuur voor deze post indienen; zij worden verzocht hun sollicitatie, vergezeld van een curriculum vitae (maximaal twee bladzijden), vóór 20 september 1977 aan de vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur toe te zenden.

## BETRIFFT : FRAGEBOGEN

Bis heute haben nur drei örtliche Korrespondenten die in der Pädagogischen Zeitschrift Nr. 52 erschienenen Fragebogen eingeschickt.

Wir wären den Kollegen, die noch nicht geantwortet haben, für ihre Mitarbeit sehr dankbar und möchten sie bitten, den Vordruck auszufüllen und den örtlichen Korrespondenten zu übergeben. Die Umfrage kann nur durch eine zahlreiche Beteiligung Aussagewert gewinnen.

Wir danken den Lesern im voraus für ihre Bereitschaft, uns durch ihre Meinungsäußerung zu unterstützen.

Der Redaktionsausschuß

## A NOTE ON OUR QUESTIONNAIRE

*So far only three of our local correspondents have returned the questionnaires which appeared in No 52 of the Pedagogical Bulletin.*

*We would ask those of you who have not already replied to help us by completing the form and handing it in to the local correspondent. Unless we get a good response, the survey we have organized will be meaningless.*

*Thank you in advance for your cooperation.*

*The Editorial Committee*

## A PROPOS DU QUESTIONNAIRE

Jusqu'à présent seuls trois correspondants locaux ont renvoyé les questionnaires parus dans le Bulletin Pédagogique n° 52.

Nous prions les collègues qui n'ont pas encore répondu de nous aider en remplissant leur formulaire et en le remettant aux correspondants locaux. L'enquête qui a été entreprise ne peut avoir de sens que s'il y a un nombre significatif de réponses.

D'avance nous remercions les lecteurs qui veulent bien collaborer avec nous en exprimant leur opinion.

Le Comité de rédaction

## Betrifft Kunsterziehung

Am Beginn einer überschulischen Diskussion um die Kunsterziehung sollte die realistische Einschätzung der Ausgangslage und der durch die Reform zu erwartenden «Verbesserungen» stehen. Während mir die Ausgangslage (zumindest für Varese) durch die Tätigkeit an Grund- und Oberschule bestens bekannt ist, muß ich mich bei der Betrachtung der Reform auf die noch unklaren und z.T. widersprüchlichen Papiere und mdl. Äußerungen verlassen, soweit sie eben durchgedrungen sind.

### 1) Die Reform :

Nach meiner Kenntnis bringen die bisherigen Reformpläne keine erkennbaren Änderungen im Bereich der Kunsterziehung ; das Fach wird nach Stundenanzahl und Verteilung über die Schuljahre lediglich beibehalten.

Es ist zu spüren, daß man im Rahmen der schul. Erziehung an der Bedeutung des Faches nicht mehr zweifelt. Man begeht jedoch den Fehler, einen Teil der Gesamtaufgabe in den Ergänzungsunterricht abdrängen zu wollen.

Die beginnenden Konferenzen werden sich damit befassen, Lehrpläne für die Beobachtungsstufe aufzustellen. Damit wird ein Bedarf gedeckt, der seit der Gründung der ES besteht ; denn Kunsterziehung existiert als «Zeichnen» und «Werken» bislang nur in den Stundenplänen.

Für mich bleibt die Frage offen, ob die längst überfällige und durch begrenzte Reform beschworene Initiative sinnvoll ist, wenn sie nicht die Kunsterziehung als Gesamtaufgabe vom Kindergarten bis zum Abitur erfaßt. Die Einschätzung der Ausgangslage suggeriert mir, daß das Fach im fraglichen Bereich trotz fehlender Lehrpläne noch am besten betreut wird. Jede zusätzliche Hilfe im Sinne der neuen Initiativen wird sicher dankbar aufgenommen werden, muß unter den herrschenden Verhältnissen (Woher ? - Wohin ?) jedoch Stückwerk bleiben. Dazu die Schilderung aus persönlicher Sicht und Kenntnis.

### 2) Die Ausgangslage :

Kindergarten / 1. u. 2. Klasse Grundschule : Beste Voraussetzungen, da hier Zeichnen, Malen, Werken, Betrachten von Bildern usw. im Rahmen des Gesamtunterrichts vom Klassenlehrer überschaut und gesteuert werden können. Diese Aussichten verschlechtern sich nur dann, wenn für diese Altersstufe nicht die geeigneten Lehrkräfte eingesetzt oder bei Neueinstellung angefordert werden.

3. bis 5. Klasse Grundschule : Hier liegt der Schwerpunkt der Kritik. Die Aussichten verschlechtern sich wesentlich, da durch das Einsetzen der «europäischen Stunden» die Kunsterziehung Fremdzwecken untergeordnet wird. Was als Unterrichtsprinzip den Grundschultag durchdringen sollte, wird verfrühter Fachunterricht, in dem sich europäischer Gemeinschaftsgeist entfalten soll. Beide Ziele werden verfehlt, da sie so natürlich falsch angegangen werden. Sensibilität, Kreativität und die Fähigkeit sich zu artikulieren sind Ziele, die Grundschüler in der vertrauten Umgebung ihrer Klasse und im Idealfall mit

ihrem Lehrer aus durch den übrigen Unterricht motivierten Situationen verwirklichen. Aus stundenplantechnischen Gründen wird dieser Unterricht nicht an die Gruppe der geeigneten, sondern die jeweils zur Verfügung stehenden Lehrkräfte verteilt. Unlust bei Schülern und Lehrern, unnötige Disziplinschwierigkeiten und Ziellosigkeit sind die Folgen der Fehleinschätzung und Fehlleitung der kreativen Entwicklung unserer Schüler. Man sehe sich in diesem Zusammenhang wieder einmal die zuletzt 1973 neu aufgelegten Dürftigkeiten in den Vereinheitlichten Stunden- und Lehrplänen an!

Natürlich erzielen einzelne Lehrer auch unter diesen Verhältnissen gute Ergebnisse, aber ist das schon ein Gegenbeweis?

1. bis 3. Klasse höhere Schule: In der höheren Schule liegt der Vorteil im Einsatz von Fachlehrern. Der Unterricht ist entsprechend konsequent und fachbezogen, wenn auch nach Ausbildung, Individualität und Nationalität verschieden, da verbindliche Angaben über Lerninhalte oder Lernziele fehlen. Das soll sich jetzt ändern.

Kaum ändern wird sich nach meiner Kenntnis die Einschränkung durch den Stundenplan: eine Stunde Zeichnen und Werken in Klasse 1 u. 2, bzw. zwei Stunden Zeichnen oder Werken oder Musik in Klasse 3 unter zumeist ungünstigen Bedingungen lassen das Fach aus seiner Randstellung nicht heraus.

Und so erschöpft sich die Kunsterziehung im Entwicklungsalter, bevor sie durch die einsetzende Fähigkeit zur Abstraktion zu neuen Aufgaben und Zielen führen könnte. Was von der 4. Klasse ab noch folgt, sind Rückzugsgefechte, die nur ganz wenigen Schülern bestimmter Zweige zugestanden werden...

Fazit:

Die Situation der Kunsterziehung an den ES ist verworren, aber noch zu retten. Im Bemühen, eine überschulische Diskussion anzuregen, riskiert man den Vorwurf, in ein «schwebendes Verfahren» einzugreifen, da eine Reformrunde das Problem z.Zt. aufgreift. Weil ich jedoch befürchte, daß auch diesmal nur Teilaspekte ins Auge gefaßt und begrenzte «Programme» erarbeitet werden, riskiere ich den Vorwurf und meine:

Kunsterziehung ist durchgehende Aufgabe der gesamten schulischen Erziehung, daher ist ihr der gebührende Platz einzuräumen und die nötige Konsequenz zu garantieren. Jegliche Reform ist (wie im Fach Mathematik) auf die Gesamtheit der Schule zu beziehen. In den erst dann sinnvollen Konferenzen oder Arbeitsgruppen müssen erhebliche praktische Weiterungen ins Auge gefaßt werden, unter denen ich die Abschaffung der europäischen Stunden in der bisherigen Form befürworte. (Zur Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls bieten sich andere Formen an!)

Bei der Einstellung neuer Lehrkräfte an der Grundschule sollte man neben den üblichen Kriterien besonders auf Eignung und Neigung zu Sport, Musik- und Kunsterziehung achten.

An der höheren Schule müssen Theorie und praktisches Tun einander ergänzen und begleiten. Statt das Fach allmählich sterben zu lassen, muß eine Möglichkeit ins Auge gefaßt werden (siehe Kollegstufe, Leistungskurse usw. in der BRD!), Kunsterziehung nicht nur beizubehalten, sondern als Alternative zu sprachl. oder naturwissenschaftl. Zweigen zum Abitur führen zu lassen.

Dieter RATZKE

(Varese)

## Nogle refleksjoner over vort undervisningssystem

De kriser, der i det sidste årti har rystet den vestlige verdens undervisningssystemer, især på universitetsniveau eller dermed ligestillede niveauer, er næppe blot et udtryk for ungdommens almindelige trang til oprør mod den ældre generations pædagogiske og didaktiske metoder, men også en manifestation af at de grundlæggende uddannelser er delvis ude af trit med de liberaliseringstendenser, der gennemstrømmer de moderne opdragelsesprincipper. Som undervisere på en institution, der meddeler en basisuddannelse, må vi føle os medansvarlige og som et første skridt på vejen mod et alternativt system stille os selv det evige spørgsmål: Hvad er egentlig formålet med den undervisning, vi kan tilbyde, og i hvor stor udstrækning er den til gavn senerehen?

Jeg vil ikke påstå, at jeg har fundet de vises sten, men lad mig i det følgende forsøge at redegøre nærmere for nogle af de aspekter, som jeg mener er årsagen til den nuværende situation, samt afstikke nogle linier, som måske kunne føre os nærmere en uddannelse, der gør vore elever bedre rustede til at møde verdens mangfoldigheder af problemer uden for skolen.

Af indlysende grunde må jeg begrænse mig til en enkelt linie i uddannelsesspektret, de højere boglige uddannelser, og lad mig med et eksempel herfra vise, hvorledes vi ufrivilligt medvirker til at foregøgle vore elever, at den specialuddannelse, vi tilbyder på det gymnasiale niveau, er til nytte i deres videregående studier: I Danmark er der blandt flere gymnasiale studieretninger en biologisk-matematisk linie med hovedvægten lagt på biologi og tildels på matematik samt en matematisk-fysisk linie med hovedvægt på matematik/fysik og relativt lidt biologi. Universiteternes medicinske fakulteter er flittige aftagere af begge typer, og man skulle umiddelbart tro, at den biologiske retning var bedst egnet til det medicinske studium. I praksis viser det sig imidlertid ikke at være tilfældet, idet biologernes forspring ret hurtigt indhentes af ikke — biologerne, der så til gengæld har fordel af bedre matematiske kundskaber — skulle man tro. Desværre lader det til, at begge kategorier af matematiske studenter har visse vanskeligheder med «mediciner-matematikken». Ikke fordi de matematiske formler er ukendte, men udelukkende fordi de studerende ikke

forstår at anvende deres viden ud over de afstukne faggrænser. Matematik er kun for matematikere, fysik kun for fysikere osv. De mangler med andre ord noget man kunne kalde **kreativitet**.

Ganske vist er Europaskolen ikke nogen dansk skole, men jeg er af den overbevisning, at overbygningens 7-årige forløb med baccalaureat som mål og med den meget stærke fagdifferentiering ligner det danske system så meget, at man udmærket kan finde paralleller til eksemplet ovenfor. Vi må nok erkende, at vores pædagogiske metoder ikke længere er tilstrækkelige. De ideer, der var gyldige i vores forældres eller bedste-forældres tid dækker kun to trediedele af det nødvendige for at klare sig i en verden, der befinder sig i en eksplosiv udvikling. Engang mente man, at viden i sig selv var nok, idet det automatisk førte til indsigt (humanistisk pædagogik), eller at uddannelsen alene skulle være i samfundets tjeneste (pragmatisk pædagogik). Idag er indstillingen almindeligvis den, at den humanistiske pædagogik alene støtter en gold indtæring af lærebogsstof (færdighedscentreret), og at den pragmatiske pædagogik lægger for stor vægt på bevarelsen af det etablerede samfund (holdningscentreret), og at ingen af metoderne dækker den moderne samfundsborgers behov. Derfor kan vi forhåbentlig enes om, at vore elever efter endt uddannelse udover **holdninger og færdigheder** også bør besidde mere **individuelle kvalifikationer** som f.eks. samarbejdsevne, kritisk sans, selvstændighed, kreativitet o.l. Det er min fornemmelse, at vore aftagerinstitutioners vanskeligheder med udnyttelsen af vores studenteres viden skyldes, at vi i meget stor udstrækning uddanner dem til eksperter på mange forskellige områder, og at vi netop ifølge de førnævnte pædagogiske metoder er for tilbøjelige til at lægge vægten på de færdighedsmæssige og holdningsmæssige kvalifikationer, og i vores iver for at fremstille vort eget fagområde i al sin afsluttede skønhed og genialitet glemmer udviklingen af elevernes personlige kvalifikationer. «Jamen, er det da ikke sandt, at vi besidder den faglige ekspertise, der er nødvendig i vort atomiserede undervisningssystem, og at eleverne burde kunne drage nytte heraf til en bedre forståelse af omverdenen?» - «Jo vel er det rigtigt, at vi er eksperterne, men for det første er det næppe indlysende for eleverne, at den komplicerede verden, de lever i, er atomiseret på samme måde som undervisningssystemet, og for det andet kan vi ikke være sikre på, at det vi finder spændende, interessant og perspektivrigt også rummer den rette motivation for dem!» - «Er det ikke snarere således, at vi takket være vores erfaringer er vant til at foretage den nødvendige integration af faglige emner, som eleverne ikke magter, og er det ikke ofte grunden til, at vi i det daglige arbejde er i stand til at se problemer, der for eleverne kun tager sig ud som pseudoproblemer, fordi de ikke har relation til deres dagligdag?». Det er i hvert fald min erfaring, at mange elever har svært ved at betragte løsningen af en matematisk opgave som et problem, der rækker ud over matematiktimerne, og jeg må indrømme, at jeg faktisk godt forstår dem, idet der slet ikke er tale om noget problem i den forstand, at (reelle) problemer, i modsætning

til matematiske opgaver, ikke har nogen umiddelbar eller entydig løsning, men kræver overvejelser og vurderinger ud fra forskellige synsvinkler, og endda vil overvejelsernes resultat i sidste instans kun kunne bedømmes på basis af det enkelte individs personlige holdninger. Som eksempel på et reelt problem tjener emnet «Vækst» (befolkningsvækst, vækst i energiforbrug, i resourceforbrug o.l.), idet det kan behandles på samme tid ud fra matematiske, fysiske, biologiske, geografiske og historiske synspunkter, uden at man derfor generelt vil nå en afklaring af, om «Vækst» er gavnligt eller skadeligt for samfundet; denne sidste vurdering overlades til den enkelte på baggrund af personlige ideologiske holdninger. Naturligvis ønsker jeg ikke, at vi skal kaste vrag på al traditionel undervisning, da vi stadig har behov for viden og færdigheder, men snarere at vi fremover bestræber os på at prioritere **integrerende arbejde med velmotiverede problemer** højere end tidligere, således at eleverne herigennem oplever værdien af de enkelte fag i helheden og får lejlighed til at styrke de kvalifikationer, jeg tidligere har benævnt personlige. I den forbindelse er det naturligvis en selvfølge, at eleverne selv skal have **medindflydelse** på valget af emner/problemer.

Jeg tror selv, at de sidste års tale om tværfagligt samarbejde, hvor flere undervisere repræsenterende forskellige fag indgår et snævert samarbejde, er et skridt i den rigtige retning. På et dansk forsøgsgymnasium foregår p.t. et eksperiment med fysik og matematik drevet af to lærere, der til stadighed er til stede i undervisningstiden, og som derfor er i stand til at lade de to fag udnytte hinandens muligheder både motiverende og eksemplificerende. Naturligvis stiller det store krav til de to læreres planlægning, men selvom eksperimentet endnu har haft en kort levetid, ser det ud til at fungere. Endnu bedre forekommer imidlertid den beslutning, der er taget af Europaskolernes Øverste Råd om indføring af to nye fag, der regulært integrerer flere klassiske fag (Sciences naturelles, sciences humaines), og for os der underviser på Europaskolen, er det en chance, vi ikke må tabe på gulvet i den diskussion om faglig kompetence, der uværgeligt er fulgt i kølvandet på denne beslutning. Det er klart, at kun få ved vores institution besidder faglig ekspertise på alle de fagområder, der indgår i et integreret fag, men jeg føler, at det er bydende nødvendigt, hvis der skal være tale om en reel integration, at undervisningen skal forestås af een person, da muligheden for umærkeligt at passere fra fag til fag og dermed dyrke problemorienteret arbejde ellers svækkes stærkt. Naturligvis kræver det en omfattende efteruddannelse for at opnå en rimelig basal viden om et «fremmed» fags metoder og ideer, men det helt afgørende for mig er, at vi vover at kaste os ud i et emne, hvor vi ikke nødvendigvis er eksperterne, men hvor vi på baggrund af vores pædagogiske erfaringer kombineret med en passende respekt for alle sider af det integrerede fag formår at give problemerne en alsidig og fagligt forsvarlig behandling.

Eet forhold har dog undret mig meget, især på grund af min naturvidenskabelige baggrund: introduktionen af en så ambitiøs pædagogisk

nyskabelse som integreret undervisning tilsyneladende uden at have påtænkt nogen form for forsøgsundervisning. Det ville være utænkeligt i Danmark og formentlig i de øvrige fællesskabslande. Det er imidlertid klart, at Europaskolernes ledelsesstruktur vanskeliggør den liberalisering i skolernes undervisningsplaner, der kan åbne for forsøg med alternative undervisningsformer og evt. alternative fag, hvilket er et helt nødvendigt led i moderniseringsbestræbelserne. Først og fremmest fordi der som ventet hersker en vis tilbageholdenhed i de øverste organer, velsagtens affødt af frygten for en reaktion hos medlemslandene i holdningen til baccalaureat. Imidlertid forekommer den frygt mig ubegrundet, idet den tiltagende adgangsbegrænsning til næsten alle videregående uddannelser inden for EF medfører, at ethvert eksamenresultat skal tages op til nærmere vurdering, og for mig at se, må det da være af større værdi for vores elever, om de kommer fra en af Europas mest moderne skoler, hvor bl.a. gode nationale erfaringer til stadighed afprøves på forsøgsbasis i en international atmosfære, uden at der derfor er slækket på undervisningens kvalitet. Det er derfor en selvfølge, at forsøgsvirksomhed skal underkastes en form for kontrol, der dog bør udføres med tilstrækkelig åbenhed over for nye velmotiverede forslag, således at kontrollen ikke ender som en blokade.

Lad mig til slut vende tilbage til de perspektiver, der åbner sig som følge af beslutningen om at indføre fagintegration i overbygningens observationscyklus. Jeg tænker naturligvis her især på de konsekvenser, det må få for undervisningen i de højere klasser. For imidlertid at undgå at vi fortaber os i endeløse teoretiske diskussioner, må vi ufortrødent kræve tilladelse til forsøg med **fagintegration, tværfagligt samarbejde, variable læseplaner** m.m., således at lærere og elever, i større udstrækning end tilfældet er idag, får mulighed for at sammensætte et program efter behov, evner og interesser. Som følge af den stærke fagspecialisering på de øverste klassetrin ville især forsøg med tværfagligt samarbejde mellem flere undervisere (jvf. ovenfor) være interessant, i hvert fald indtil den integrerede undervisning har fundet sin rette form, idet vi måske herigennem kunne få startet den fagkommunikation på tværs af sproggrænserne, der for mig for øjeblikket føles som en væsentlig mangel ved Europaskolerne. Kunne vi også opnå, at denne kommunikation bredte sig til eleverne, tror jeg, at vi med ændrede undervisningsformer kan skabe den rette atmosfære for opbygningen af vores elevers personligheder og færdigheder, egenskaber, der er så nødvendige for at sætte dem i stand til selvstændigt at øve kritik på den mangfoldighed af ideer, tekniske, politiske, religiøse osv., som de daglig konfronteres med uden for skolen.

J. Milert MØLLER  
(Bruxelles I)

## A propos de la discipline entre professeurs...

*Nous avons été quelques-uns à attacher du prix au texte qu'on lira ci-dessous et à en souhaiter la publication. Ce n'était pas là pourtant le but de son auteur, Jean-François Duvernoy, qui ne le destinait qu'à « l'usage interne » d'un petit groupe. Il estimait en effet que c'était là un « texte de circonstance », né d'une réaction personnelle à un incident de la vie scolaire. Nous avons pensé, au contraire, que, partant certes d'une appréciation ponctuelle, la réflexion de J.-F. Duvernoy avait débouché sur un problème d'ordre général et qu'elle pouvait, à ce titre, apparaître comme exemplaire. C'est pourquoi, avec son accord, nous avons demandé au Comité de Rédaction du Bulletin Pédagogique de bien vouloir publier ces lignes ; souhaitons qu'elles suscitent la réflexion, l'échange et la discussion.*

J.-J. DUTHOY  
(Bruxelles)

On peut rêver qu'existe entre les professeurs une « discipline » des comportements...

Ce serait un système d'obligations, imposé sous peine de *faute* à tous les membres du « collegium », dans les rapports que chacun entretient avec ses collègues, avec ses élèves, avec les parents. A la limite, cela pourrait figurer dans le statut, comme définition obligatoire de la façon dont il faut exercer le métier d'enseignant. « La contrainte, qui réprime et finit par détruire la tendance constante qui nous pousse à nous écarter de certaines règles, s'appelle discipline. Elle se distingue de la culture, qui doit simplement nous donner une aptitude... » (Emmanuel Kant).

Aux yeux des autres, le « collegium » apparaîtrait ainsi uni, obéissant à certaines règles. Il donnerait du corps professoral une *image* sans faille : les différends se régleraient éventuellement entre nous, sans que le débat soit jamais porté au dehors (où se trouvent les non-professeurs).

Cette image demeurant intouchable, « sacrée », chacun pourrait se poser des questions sur la façon dont il réalise l'image-du-professeur : ce serait une affaire de *scrupule individuel*. Devant une « faute », chacun serait son propre juge, mais pas les autres. Il serait interdit aux élèves, aux parents, de se poser les questions que chacun a le droit de se poser sur lui-même. Les collègues étant tenus par ailleurs à la règle du silence, chacun pourrait se faire des reproches, mais sans avoir de comptes à rendre aux élèves. On serait tous protégés par l'image, imposée à l'extérieur par le « corps enseignant ».



Cette discipline serait illusoire.

Nos conceptions pédagogiques sont, heureusement, suffisamment diverses pour que les rapports que nous entretenons avec le monde extérieur le soient

aussi. Il n'y a aucune chance pour trouver entre nous un « accord » sur ce point, et c'est bien ainsi. Alors, le fait même de se poser la question de la discipline est déjà un « coup de force » : il correspond au souhait d'un Ordre qui n'est pas partagé par tous.

Nos personnalités aussi sont diverses : inutile de le nier. Tous les parents savent déjà que les professeurs de mathématiques, par exemple, ne sont pas d'accord entre eux sur la façon d'enseigner. On ne s'est pas privé de porter la querelle au niveau public, depuis longtemps : entorse à cette « discipline » qui ne date pas d'hier. Il y a parmi nous, comme il y en a partout, quelques personnalités à forte agressivité ; pour ces professeurs, il faut que tous les autres soient dans le faux pour qu'ils pensent être dans le vrai. Depuis des années, ces disputes existent : on ne fera croire à personne que l'« entorse » qui s'est produite ces derniers jours est la première...

Vouloir discipliner cela ? Pourquoi faut-il que la diversité des personnes fasse si peur ?



Cette discipline serait malfaisante.

Elle correspond au rêve d'une société rigide, constituée de castes intouchables, dans laquelle les militaires, les juges, les médecins, les professeurs règlent entre eux leurs problèmes — ou ne les règlent pas — sans jamais en parler à la conscience de tous, sans jamais faire appel au jugement du public. Pourtant, on admire les médecins qui osent parler à tous des problèmes de la médecine, les juges qui contestent le « secret de l'instruction » etc. Choisisant une voie inconfortable, ils « débloquent » la société : ils sont indisciplinés par rapport aux règles de leur caste.



Pour ces raisons, je trouve inopportune une réunion qui se propose de « régler définitivement le problème de la discipline ». Cette réunion se transformera en « tribunal de la vertu ». Elle se heurtera à la désapprobation de beaucoup, non seulement dans ses éventuelles « conclusions » mais encore dans la façon d'envisager le problème.

Bien sûr, il faut un *règlement* : minimum, pour des raisons de commodité, de sécurité, en tenant compte qu'on a affaire à des jeunes. Mais à ce règlement-moyen, j'ai peur que certains superposent une discipline-fin-en-soi, qui aurait une valeur en elle-même. « Frédéric II et Napoléon avaient des obsessions : rois scrupuleux des petites machines, des régiments bien dressés et des longs exercices » (Michel Foucault, « *Surveiller et punir* »). Ils avaient leurs raisons pour souhaiter des régiments bien dressés (pas seulement, on s'en doute, pour gagner des batailles) ; j'en ai d'autres pour résister à « la discipline », et elles sont symétriques.

N'acceptant pas de poser les rapports que j'entretiens avec mes collègues, avec mes élèves et avec leurs parents, dans le cadre d'une « discipline », je n'ignore pas les risques que je prends : je me prive en partie de la sécurité de mon image-de-professeur ; je ne suis pas le « professeur-type » qui rencontre des « élèves-types ». Quoi qu'il m'en coûte du point de vue de ma sécurité, j'accepterai qu'on parle de moi et qu'on discute mes méthodes. « Et si maintenant, on peut discuter les professeurs, c'est la fin du monde ! » Non, ce n'est pas la fin du monde.

J.F. DUVERNOY  
(Varèse)

## An S.O.S. from the Staff Committee

I am not sure whether everyone on the staff of the European Schools knows exactly what the Staff Committee is. Indeed, many questions are asked about it. What operational problems does it have ? How many meetings are held ? What relations does it have with the trade unions ? What influence does it have on the decisions taken at various levels ? Why do its agenda often cover the same points ?

In my opinion, all those who question the usefulness of a staff Committee are wrong.

It must be pointed out that the Staff Committee is at present represented on all bodies of the European Schools on the local and general level — the management boards with a right to vote, the Administrative and Financial Committee, the Teaching Committee, the reform committees and the Board of Governors in an advisory capacity. That's all very well, it is said, but that is precisely the problem — to be present in an advisory capacity is meaningless. I shall be much less pessimistic. Whether having a right to vote or being present in an advisory capacity, our representation has more weight than might be imagined. At present no committee disregards the opinion of the teaching staff. You might say that this is normal in a period of greater worker participation in management. But it has to be said and even proved. Here are some examples. When the Administrative and Financial Committee alone sought to resolve the problem of exchange rates, the solution was imposed in respect of a whole school, thus passing on the problems and even creating new ones. It was the Staff Committee which underlined the necessity for settling this question in an equitable and definitive way for everyone. The staff representatives are not responsible for policy and cannot force the financial experts to go against ministerial instructions. What people do not realize is that these experts are answerable to their governments. What seems fair to us and probably to the experts themselves, does not correspond, sometimes by a long way, to the financial policy of the 9. Do not let it be said that the Staff Committee blocks problems. In fact it is opposed to any solution which does not provide entire satisfaction for everyone. This possibility for the Staff Committee to oppose unsatisfactory solutions is evidence of its influence, even if in an advisory capacity.

I should like to say a little about secondary education. Let us not forget that the basic idea of reform came from the Staff Committee and that the dilatoriness



of the work on reform is due in large measure to the reservations of the Staff Committee to the hasty introduction of reform which would not meet with the approval of a large majority of the staff. This explains the visits of two inspectors to the schools and the creation (to be discussed in more detail in February) of working parties for studying separate matters. If you wish to rush reform through, then the Staff Committee will just keep quiet. The Staff Committee is ceaselessly asking the reform committee to slow down so that you can submit your opinions. So don't hesitate! Trade unions and specialists get to work! Write to us, that's all we're waiting for! And above all do not go and criticize your representatives for not taking your opinions into consideration. They are all studied at every one of our meetings. The fundamentals have not yet been decided upon and we are not limited to seeking guarantees for the teaching staff. We are demanding constructive participation in the drawing up of reform. By May we shall have a general view of what the school will be offering the pupils after the observation course, as called for by the Staff Committee in all its submissions and as explained by the staff on the visit of the two inspectors. The reform was intended for September 1977 but has been postponed to September 1978 at the request of the teaching staff. This is further evidence of the effectiveness of the Staff Committee.

Do not forget, further, that the great majority of the items which are approved without discussion by the Board of Governors (A items) have been widely discussed in the preparatory committees on which the Staff Committee participated. Of course we never tire of demanding a right to vote at all levels. The Staff Committee is persevering! I'm talking about working in the dark. It is the preparation which takes time. The work is difficult and tedious owing to the length of some of the discussions. But how could it be otherwise? Is it so difficult to imagine that the ideas of some are not necessarily shared by others? If everyone remains convinced that the ideological break-throughs of his own country are the best and does not admit of discussion, and if within a multinational group each member remains convinced that he is right, Europe is not for tomorrow!

Needless to say, much remains to be done. One has merely to look at the length of our agenda. We need time because the organizational structures are unwieldy. The distance between schools is great and the enthusiasm for participation in constructive discussion luke-warm, even non-existent in some schools. Yes, we must resolve the problems of administrative staff, of the task of invigilators, of primary school hours, of the harmonization of the service contract for lecturers, of sickness insurance for certain categories of staff, and more! Perhaps a reorganization of our internal structure in the Staff Committee is necessary. It's possible. So, let us have your ideas. The Staff Committee does not work behind closed doors. But obviously we shall need to devote a Saturday to it.

However, it is not the problem of time which concerns us most at the moment, it's much more the problem of money. Did you know that all these questions oblige us to meet on one Saturday a month until 7.00 pm? Did you know that each meeting costs more than 300,000 lire for the Varese representatives? That

Bergen and Karlsruhe have deficits at the moment in the order of 8,000 to 10,000 Belgian francs and we're only at the beginning of the second quarter. The deficit for the Varese staff representation amounts to more than a million lire! What are we to do? We are all convinced that the administration should cover our entire costs. The budgetary experts have no reason to question the usefulness of our meetings; without any doubt they can measure the contribution we make to the functioning of the bodies of the European Schools. The Staff Committee is the only official (statutory) body whose number of meetings is laid down. Why? For all other official bodies the number of meetings is unlimited and each chairman fixes the dates of meetings for the convenience of its members. With a lot of trouble we have obtained an additional meeting starting from this year, but we need at least 3 or 4 more. We have said so and have called for them. It is not right that we should be obliged to beg for money from our colleagues for the purposes, however modest, of our meetings, for which each representative devotes a free day and spends only what is strictly necessary without a daily allowance other than this travel and accommodation expenses. The huge deficits I mentioned above must unfortunately, therefore, be made good by the schools more favourably located, as long as we receive no satisfaction on this point. But that would be when the Staff Committee is at last able to work in the same way as all the other committees and not as a trade union whose operating costs are covered by contributions from its members.

Perhaps someone will listen to us. But what are we to do if no one does?

G. PINCK

(Brussels)

Member of the Staff Committee

## Wie geht es jetzt weiter ?

### (Gedanken über die praktische Durchführung der Primarschulreform)

Die Feststellung, daß es wesentlich schwieriger ist, Reformen zu realisieren als sie zu postulieren, ist eine Binsenwahrheit und stammt auch nicht von mir. Von Reformen ist in den letzten Jahren nicht nur in den verschiedenen nationalen Ländern sondern auch in den Europäischen Schulen gesprochen und geschrieben worden. Viel Papier wurde mit guten Ideen und Vorschlägen vollgeschrieben, und Papier ist geduldig.

Wie geht es nun weiter ?

Im « Bericht des Inspektionsausschusses für die Grundschule über das Schuljahr 75-76 » wird aufgeführt, welche Dokumente der Reform bereits erarbeitet und welche noch in der Vorbereitung sind. Die fertigen Dokumente liegen also vor und befinden sich auch in den Händen der meisten Kollegen. Nach Durchsicht der einzelnen Ergebnisprotokolle kann man mit Genugtuung feststellen: die Kommissionen, die für die Ausarbeitung der einzelnen Pläne eingesetzt worden sind, haben gute Arbeit geleistet. Die Ergebnisse lassen erkennen, daß den pädagogischen Forderungen und Einsichten unserer Zeit Rechnung getragen wurde, ohne in gefährliche Euphorie zu verfallen.

Was kommt aber nun ?

Die Einsicht, daß « sich Reformen nicht 'von oben' verordnen und in hierarchischem Erlaßverfahren durchführen lassen », stammt auch nicht von mir. Es bedarf vielmehr « ein kombiniertes wissenschaftliches, organisatorisches, administratives und schulpraktisches Verfahren, das exakt geplant und durchgeführt werden muß ». (H. Hamm-Brücher)

Meine persönliche Meinung: Es war ein entscheidendes Versäumnis, nicht rechtzeitig die notwendigen Änderungen der Schulordnung über die Erteilung von Zeugnissen eingeleitet zu haben. Die daraus resultierende Verschiebung der Einführung der neuen Zeugnisformulare auf das Schuljahr 1978 ist effektiv eine Retardierung der praktischen Einführung der Reform um ein weiteres Jahr.

Die entscheidende Änderung der Zeugnisformulare und damit der Leistungsbeurteilung allgemein ist ein wesentlicher Bestandteil der Reform

überhaupt. Sinn und Zweck der neuen Reformen werden in dem Moment in Frage gestellt, wenn weiterhin 6mal im Jahr die Schüler einer Notenskala unterworfen werden, die den pädagogischen Grundsätzen der Reform in keiner Weise gerecht wird.

Auch hier könnte man zitieren: Das Kind steht (noch) nicht im Mittelpunkt. Die neue Art der Leistungsbeurteilung am Ende eines Arbeitsabschnittes zwingt den Lehrer, die Prinzipien seiner Arbeit, die Didaktik und die Methodik neu zu sehen, die « alten » Zeugnisse lassen ihm gar keinen Raum dazu.

Im « Bericht des Inspektionsausschusses » heißt es: « Wer die Grundsätze der Unterrichtsreform gutheißt — und das ist einstimmig geschehen — muß die Bereitschaft, ja den Willen aufbringen, diese für alle Aspekte der Unterrichtsarbeit in tägliche Wirklichkeit umzusetzen ».

Den Lehrern in der Klasse wird damit naturgemäß die Hauptlast zu fallen, denn ohne die Mitwirkung, die Durchführung an der « Basis » ist keine Reform möglich.

Auch beim besten Willen aber haben die Lehrer Hilfe nötig.

Unumgänglich sind Möglichkeiten und Gelegenheiten, die neuen Reformvorschläge untereinander und mit anderen (Inspektoren, Fachleuten aus den einzelnen Mitgliedsländern) zu diskutieren, notwendig sind verstärkte Angebote von Lehrgängen, wünschenswert wären Besuch von Kollegen und Fachleuten aus den nationalen Ländern in den einzelnen Europäischen Schulen.

Vorzuschlagen wäre schließlich die Durchführung von sog. « journées pédagogiques » in den einzelnen Schulen, die über das Thema « Reform der Primarschule » abgehalten werden und an denen eine möglichst große Zahl von Inspektoren teilnehmen sollte.

Darüberhinaus bleibt noch viel « Bereitschaft, ja Wille », viel Idealismus, viel Arbeit, viel Zeit für den einzelnen Lehrer, der — wenn er im Primarschulbereich der Europäischen Schulen eingesetzt ist — bei einer Unterrichtsverpflichtung von 25 1/2 Zeitstunden (im Vergleich zu 20 Unterrichtsperioden zu 50 bzw. 45 Minuten) gut mit seiner täglichen Arbeit ausgelastet ist.

Aus diesem Grunde wäre es auch der Reform zugute gekommen, wenn sich der Pädagogische Ausschuss etwas weniger negativ gegenüber der Forderung des Personalausschusses nach einer Verbesserung unserer Arbeitsbedingungen geäußert hätte.

Harald PAUL

(Brüssel I)

## Aus dem Bericht des Vertreters der Obersten Rates

Am 1. Januar 1977 betrug die Gesamtschülerzahl 10.024, was im Vergleich zum 1. Januar 1976 eine Zuwachs von rund 250 Schülern bedeutet. Besonders spürbar ist die Zunahme in Brüssel und Luxemburg. Sie ist zum großen Teil auf die Entwicklung der englischen und der dänischen Abteilung zurückzuführen. Auch dieses Jahr mußten wegen Raummangels an einigen Schulen Aufnahmeanträge abgelehnt werden.

Die Europäischen Schulen Karlsruhe und Bergen entwickeln sich weiterhin zufriedenstellend. In Varese scheint sich die Schülerzahl stabilisiert zu haben, während in Mol ein Rückgang zu verzeichnen war.

### Aufgliederung der Schüler nach Ausbildungsgängen am 1. Januar 1977

|            | Kindergarten | Grundschule | Höhere Schule | Zusammen |
|------------|--------------|-------------|---------------|----------|
| Luxemburg  | 243          | 965         | 1.064         | 2.272    |
| Brüssel I  | 126          | 952         | 1.635         | 2.713    |
| Brüssel II | 97           | 588         | 118           | 803      |
| Mol        | 75           | 365         | 530           | 970      |
| Varese     | 147          | 694         | 929           | 1.770    |
| Karlsruhe  | 83           | 389         | 390           | 862      |
| Bergen     | 83           | 283         | 268           | 634      |
| Insgesamt  | 854          | 4.236       | 4.934         | 10.024   |

### Lehrpersonal am 1. Januar 1977

|            |     |
|------------|-----|
| Luxemburg  | 128 |
| Brüssel I  | 187 |
| Brüssel II | 30  |
| Mol        | 87  |
| Varese     | 117 |
| Karlsruhe  | 61  |
| Bergen     | 40  |
|            | 650 |

Die Zahl der Schüler, die an den Europäischen Schulen die Reifeprüfung ablegten, hat weiter zugenommen. 1976 haben sich 365 Kandidaten der Europäischen Reifeprüfung unterzogen; davon haben 341 die Prüfung bestanden.

Seit 1959 — dem Jahr der ersten Europäischen Reifeprüfung — haben 2.578 Jungen und Mädchen die Sekundarstufe der Europäischen Schulen erfolgreich absolviert.

Nach diesen kurzen Zahlenangaben möchte ich auf die Hauptprobleme eingehen, die sich gegenwärtig an den Europäischen Schulen stellen.

### I. RAUMPROBLEME

#### a) Europäische Schule Luxemburg

Dank des neuen Schulkomplexes, den die luxemburgische Regierung in den letzten Jahren hat errichten lassen, ist die Lage insgesamt gesehen zufriedenstellend.

Indessen habe ich bereits im vergangenen Jahr darauf hingewiesen, daß die Turnhallenkapazität für den Bedarf der Schule nicht ausreicht und daß das Gebäude der Grundschule bereits die Sättigungsgrenze erreicht hat, so daß Schwierigkeiten entstehen könnten, falls weitere Klassen geteilt werden müssen.

Ich bin davon überzeugt, daß die luxemburgische Regierung, die der Europäischen Schule wiederholt ihre Großzügigkeit bewiesen hat, die erforderlichen Maßnahmen zu treffen weiss, um die gegenwärtigen und künftigen Probleme zu lösen.

#### b) Europäische Schulen Brüssel

Der Raumbedarf der Europäischen Schulen Brüssel ist bei weitem noch nicht gedeckt, einmal, weil diese Schulen im Zuge der Einrichtung der englischen und der dänischen Sprachabteilung noch in voller Entwicklung stehen und zum andern, weil die Pavillons der Grundschule in Uccle so baufällig sind, daß sie unbedingt ersetzt werden müssen.

Die belgische Regierung läßt die zusätzlichen Gebäude, die die Europäischen Schulen Brüssel benötigen, nach einem Mehrjahresplan errichten, und ich möchte ihr in Namen des Obersten Rates für ihre großzügige Hilfe danken.

Es wurden die notwendigen Mittel bereitgestellt, um für die Europäische Schule Brüssel I ein neues Gebäude zu errichten, das einen Teil der Pavillons ersetzen soll, die geräumt werden müssen. Die Arbeiten werden voraussichtlich im Juni d.J. anlaufen.

Der zweite Bauabschnitt der Europäischen Schule Brüssel II ist nahezu abgeschlossen, so daß die zweiten und dritten Klassen der Höheren Schule voraussichtlich im September d.J. einziehen können. Der dritte Bauabschnitt für die höheren Sekundarschulklassen ist in Vorbereitung. Ich möchte die belgischen Behörden dringend bitten, die Bauarbeiten so bald wie möglich in Angriff zu nehmen. Dieser dritte Bauabschnitt, der auch den Ausbau der Kantine umfaßt, sollte 1978 zum Teil und 1979 ganz abgeschlossen sein, so daß die Schule ihren Obliegenheiten nachkommen kann. Ich möchte die belgische Delegation darum bitten, den zuständigen Stellen diese Wünsche zu übermitteln.

#### c) Europäische Schule Varese

Die Europäische Schule Varese hat gegenwärtig mit zwei besonders dringlichen Raumproblemen zu kämpfen.

Raummangel herrscht an der Höheren Schule, wo die Schülerzahl in den letzten Jahren ständig angestiegen ist. Außerdem ist die Kantine viel zu klein, um alle Kinder fassen zu können, die in der Schule ihre Mahlzeit einnehmen; hinzu kommt, daß die Einrichtungen, die den derzeitigen Anforderungen nicht mehr genügen, eine sachgerechte Bewirtschaftung der Kantine nicht zulassen.

Wenn die italienische Regierung eine neue Schulkantine errichten ließe, wären bei beiden obengenannten Probleme gleichzeitig gelöst. In den neuen Räumen könnten die Mahlzeiten unter guten Voraussetzungen eingenommen und die Räume der derzeitigen Kantine der Höheren Schule zur Verfügung gestellt werden, die dadurch die zusätzlichen Klassenzimmer erhielte, die sie benötigt.

Ich möchte mich erneut an die italienische Delegation wenden, die der Europäischen Schule Varese schon so oft ihre tatkräftige Sympathie bewiesen hat, bei den zuständigen Stellen darauf hinzuwirken, diesen von der Schule dringend benötigten Anbau so bald wie möglich in die Wege zu leiten.

#### d) Europäische Schule Bergen

Der Neubau der Europäischen Schule Bergen entwickelt sich planmäßig. Die Bauarbeiten schreiten zügig voran, und man setzt alles daran, um die Zusagen einzuhalten. Ich bin davon überzeugt, daß die vorgesehenen Termine eingehalten werden können, so daß die Europäische Schule Bergen zu Beginn des neuen Schuljahres, also in einigen Monaten, die neuen Gebäude beziehen kann.

Ich möchte an dieser Stelle der niederländischen Regierung und vor allem der niederländischen Delegation beim Obersten Rat für den Schulneubau danken, der sicherlich den Anforderungen der Europäischen Schule Bergen entspricht.

#### e) Europäische Schulen Mol und Karlsruhe

Diese beiden Schulen haben zur Zeit keine Raumsorgen.

## II. ERWEITERUNG DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN

Die englische und die dänische Abteilung, die im Anschluß an die Erweiterung der Europäischen Gemeinschaften an den Europäischen Schulen Luxemburg und Brüssel geschaffen worden sind, haben sich weiterhin sehr rasch entwickelt.

Für die englische Abteilung sind neben den Klassen der Grundschule und des Kindergartens die ersten sechs Sekundarklassen eingerichtet worden. Die dänische Abteilung verfügt in Luxemburg und Brüssel über die Kindergarten- und Grundschulklassen. Darüber hinaus sind an der Europäischen Schule Brüssel sechs und in Luxemburg eine erste dänische Sekundarklasse eingerichtet worden.

Die Schülerzahl ist, wie die folgenden Zahlen zeigen, in der englischen und dänischen Abteilung weiterhin beträchtlich angestiegen.

#### a) Englische Abteilung

|                              | Jan. 73 | Jan. 74 | Jan. 75 | Jan. 76 | Jan. 77 |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Europäische Schule Luxemburg | 13      | 90      | 181     | 228     | 258     |
| Europäische Schule Brüssel   | 44      | 231     | 359     | 442     | 504     |
|                              | 57      | 321     | 540     | 670     | 762     |

#### b) Dänische Abteilung

|                              | Jan. 73 | Jan. 74 | Jan. 75 | Jan. 76 | Jan. 77 |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Europäische Schule Luxemburg | —       | 22      | 39      | 44      | 63      |
| Europäische Schule Brüssel   | —       | 37      | 111     | 153     | 188     |
| Insgesamt                    | —       | 59      | 150     | 197     | 251     |

Außerdem besuchen zur Zeit etwa dreißig Schüler englische Grundschulklassen an der Europäischen Schule Varese.

Ich möchte den Regierungen der neuen Mitgliedstaaten noch einmal für die rasche Benennung und die sorgfältige Auswahl der Lehrkräfte danken, die sie an die Europäischen Schulen abgeordnet haben, und ihnen generell meinen Dank für die Unterstützung aussprechen, die sie den Direktoren der Europäischen Schulen seit ihrem Beitritt zukommen ließen.

## III. JURISTISCHE PROBLEME

### Aushandlung einer Vereinbarung mit der Europäischen Patentorganisation

Ich habe mit dem Interimsausschuß der Europäischen Patentorganisation eine Vereinbarung über den Betrieb der Europäischen Schule München ausgehandelt. Diese Vereinbarung ist in ihrer derzeitigen Fassung vom Verwaltungs- und Finanzausschuß sowie vom Interimsausschuß der Europäischen Patentorganisation genehmigt und dem Obersten Rat vorgelegt worden. Wenn er sie seinerseits genehmigt, kann sie unterzeichnet werden, sobald die Europäische Patentorganisation ihren Verwaltungsrat eingesetzt hat.

## IV. VERWALTUNGS- UND FINANZPROBLEME

### Statut des Lehrpersonals

Im Wege des schriftlichen Verfahrens hat der Oberste Rat die Vorschläge des Verwaltungs- und Finanzausschusses betreffend die Dienstbezüge (Arbeitsunterlage 77-D-101/1 vom 8. Februar 1977) und die Dienstreisekosten des Lehrpersonals (Arbeitsunterlage 77-D-131/1 vom 8. Februar 1977) genehmigt.

Ferner hat der Ministerrat der Europäischen Gemeinschaften durch die Verordnungen vom 29. Juni und 21. Dezember 1976 die Berichtigungskoeffizienten für die einzelnen Dienstorte geändert. Gemäß Artikel 23 des Statuts des Lehrpersonals wurden die neuen Berichtigungskoeffizienten mit Wirkung vom 1. Januar 1976 und 1. Juli 1976 auch auf das Lehrpersonal angewandt.

## V. PÄDAGOGISCHE PROBLEME

### a) Grundschulreform

Der Oberste Rat hat im Laufe der letzten Jahre die Grundsätze für die Reform der Grundschule genehmigt.

Unter dem Vorsitz von Herrn Generalinspektor COSTERS tritt eine Arbeitsgruppe in regelmäßigen Abständen zusammen, um für die praktische Durchführung der Reform die Wege zu ebnen. Die Gruppe setzt ihre äusserst fruchtbare Arbeit fort. Mehrere Vorschläge sind vom Inspektionsausschuß genehmigt worden.

### b) Reform der Höheren Schule

Eine Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Herrn Generalinspektor DETHIER bereitet eine Reform der Höheren Schule vor. Da dieses Thema auf der Tagesordnung für die Sitzung steht, wird der Oberste Rat Gelegenheit haben, sich bei der Behandlung der B-Punkte eingehender damit zu befassen.

## VI. TÄTIGKEIT DER VORBEREITENDEN AUSSCHÜSSE

Die Vorbereitenden Ausschüsse, d.h. der Pädagogische Ausschuß und der Verwaltungs- und Finanzausschuß, haben ihre Aufgabe, die für die organisatorische Seite der Europäischen Schulen und des Obersten Rates sehr wichtig ist, auftragsgemäß fortgeführt. Nicht selten gelingt es ihnen, die Probleme zu lösen, die ihnen in immer grösserer Zahl vorgelegt werden, und die oftmals grundlegender Bedeutung sind. Der Erfolg ihrer Arbeit spiegelt sich in den präzisen Vorschlägen wider, die sie dem Obersten Rat auf jeder seiner Sitzungen vorlegen können, und die zum Teil als A-Punkte genehmigt werden.

Ich möchte nochmals die Bedeutung des A-Punkte-Verfahrens hervorheben. Dadurch können einige der von den Vorbereitenden Ausschüssen einstimmig vorgelegten Vorschläge ohne Aussprache verabschiedet werden. So hat der Oberste Rat genügend Zeit, um sich eingehender mit den strittigen Fragen zu befassen.

Man darf auch nicht übersehen, daß die Vorbereitenden Ausschüsse immer mehr mit Arbeit überhäuft werden und es ihnen nur noch mit Mühe gelingt, alle Punkte ihrer Tagesordnungen zu behandeln. Ich möchte den Obersten Rat nachdrücklich darum bitten, ihnen nicht zu viele Mandate aufzubürden. Die ihnen erteilten Aufträge sollten sich wirklich nur auf wesentliche Fragen beschränken, damit die Aufgabe der Vorbereitenden Ausschüsse nicht durch zweifellos interessante, jedoch nicht unerläßliche Untersuchungen erschwert wird. Es steht fest, daß die Arbeit dieser Ausschüsse mehr Erfolg verspricht, wenn ihnen Zeit gelassen wird, eine angemessene Zahl wichtiger Fragen abzuklären.

## VII. VERSCHIEDENE PROBLEME

### a) Pädagogische Zeitschrift

Die Pädagogische Zeitschrift erscheint regelmäßig; normalerweise werden fünf Nummern pro Jahr veröffentlicht.

1978 wird anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Europäischen Schulen — die erste ihrer Art, die Europäische Schule Luxemburg — wurde 1953 gegründet — eine Sondernummer erscheinen.

### b) Gesellschaft für Veröffentlichungen

Wie ich Ihnen bereits letztes Jahr mitgeteilt hatte, hat die Gesellschaft für Veröffentlichungen gemeinsam mit dem Hölzel-Verlag, Wien und dank der unerläßlichen Unterstützung des Amtes für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften einen europäischen Atlas herausgebracht.

Ich kann heute bestätigen, daß dieses Werk außerhalb der Europäischen Schulen großen Anklang findet. Zum ersten Mal konnten zahlreiche Exemplare eines von der Gesellschaft herausgegebenen Werkes außerhalb der Europäischen Schulen abgesetzt werden.

Ich hoffe, daß alle Europäischen Schulen diesen Atlas auch tatsächlich benutzen, denn es wäre sehr bedauerlich, wenn nicht alle Schüler von den erheblichen Anstrengungen, die zur Herausgabe dieses Werkes gemacht worden sind, profitieren würden.

### c) Neuausgabe der Stunden- und Lehrpläne

Die Stunden- und Lehrpläne der Europäischen Schulen, die seit 1963 nicht mehr veröffentlicht wurden, sind in französischer, deutscher und italienischer Sprache neu aufgelegt worden.

Die niederländische Fassung ist im Druck und wird demnächst erscheinen.

Die Regierung des Vereinigten Königreichs hat die Stunden- und Lehrpläne ins Englische übersetzt, und ich möchte ihr für ihre Bemühungen vielmals danken. Die englische Fassung wird voraussichtlich noch vor Ende dieses Jahres veröffentlicht.

Ich hoffe auf die Unterstützung der dänischen Regierung bei der Übersetzung der Lehrpläne ins Dänische.

### d) Fachbereichskonferenzen

Wie in den Vorjahren möchte ich den Fachbereichskonferenzen für ihre bedeutende Arbeit danken, die sie im Interesse aller Europäischen Schulen leisten. Die in diesen Konferenzen vereinigten Vertreter der einzelnen Schulen tragen in vielen Bereichen zum reibungslosen Betrieb der Europäischen Schulen bei. Sie spielen oft eine wesentliche Rolle bei der Durchführung von Reformen und verstärken außerdem den Zusammenhalt und die Einheit der Europäischen Schulen und der einzelnen Sprachabteilungen.

Zum Abschluß dieses Berichtes möchte ich noch einige Worte an den ältesten von Ihnen richten, der im kommenden September aus dem Dienst der Europäischen Schulen ausscheidet und somit zum letzten Mal an einer Sitzung des Obersten Rates teilnimmt.

Wenn ich mich nicht irre, hat Herr DECOMBIS seit der Gründung der Europäischen Schulen keine einzige Sitzung des Obersten Rates versäumt. Nicht ohne Ergriffenheit stelle ich fest, daß wir heute von dem Mann Abschied nehmen müssen, der das erste Vierteljahrhundert des Europäischen Schullebens geprägt hat.

Denn — das muß man festhalten — mit Herrn DECOMBIS verabschiedet sich eine der großen Persönlichkeiten der Europäischen Schulen, einer der Pioniere, die der Geschichte der Europäischen Schulen Richtung gaben. Das Lebenswerk von Herrn DECOMBIS ist der Werdegang der Europäischen Schulen selbst.

Als Beamter der Hohen Behörde der EGKS entwarf Herr DECOMBIS 1952 den Plan für die erste Europäische Schule, die Europäische Schule Luxemburg, die von der Vereinigung für Erziehungs- und Familienangelegenheiten der Beamten der EGKS gegründet wurde. Die Gründung dieser ersten Schule erfolgte buchstäblich aus dem Nichts, alles mußte erst noch ausgedacht und oft mit sehr bescheidenen Mitteln verwirklicht werden. Eng verknüpft mit dieser Entstehungsgeschichte ist auch der Name von Herrn VAN HOUTTE, des großen Vorkämpfers der Europäischen Schulen, der in vollkommenem Einvernehmen mit Herrn DECOMBIS zu dem Zwiegespann gehörte, dessen Bemühungen zum Erfolg führten.

Nachdem eine private Vereinigung die erste Europäische Schule gegründet hatte, erkannten die führenden Vertreter bald, daß das Unternehmen die Möglichkeiten einer solchen Gruppe übersteigt, und wandten sich an die Regierungen, die sich 1954 in einem Obersten Rat zusammenschlossen und zur Aufsichtsbehörde der Europäischen Schule wurden. 1957 wurde die Satzung der Europäischen Schule unterzeichnet, die bis zum heutigen Tage die Charta der Europäischen Schulen ist.

Wenn ich auf diesen Abschnitt der Geschichte der Europäischen Schulen verweise, so deshalb, weil der Name von Herrn DECOMBIS mit allen Arbeiten der ersten Stunde der Europäischen Schule eng verbunden ist. Er war einer der Gründer, die das Fundament zum diesem Gebäude legten, und niemand wird bestreiten, daß es sich als äußerst solide erwiesen hat. Liest man die Satzung der Europäischen Schule, so muß man den Weitblick der Verfasser — und hier denke ich vor allem an die Herren VAN HOUTTE und DECOMBIS — bewundern, die schon vor 20 Jahren an eine Mitbestimmung der Eltern und des Lehrpersonals gedacht haben.

Es verstand sich von selbst daß der Oberste Rat Herrn DECOMBIS zum Direktor der Europäischen Schule Luxemburg ernannte. Und Herr DECOMBIS leitete diese Schule mit ebenso viel Erfolg und derselben bewundernswerten Fachkunde und Hingabe, die er bereits bei den Vorarbeiten an den Tag gelegt hatte.

Selbstredend hat der Oberste Rat, nachdem weitere Europäische Schulen gegründet wurden, Herrn DECOMBIS mit der Leitung einer dieser Schulen betraut. So wurde er 1960 an die Europäische Schule Varese berufen, die er elf Jahre lang leitete. Die Erfahrung, die er in Luxemburg sammeln konnte, kam der neuen Schule zugute, und es erfüllte ihn mit Genugtuung, seinem Nachfolger eine große, gut eingerichtete Lehranstalt mit einwandfreiem Schulbetrieb hinterlassen zu können.

1971 ernannte der Oberste Rat Herrn DECOMBIS zum Direktor der größten Europäischen Schule, der Europäischen Schule Brüssel. Herr DECOMBIS leitete diese Schule mit ebenso viel Eifer und derselben Hingabe, wie er dies in Luxemburg und Varese getan hat. Er hatte dabei mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, die vor allem auf die Größe der Schule, die rund 3.500 Schüle zählt, zurückzuführen waren. Er hat alles getan, um den unzähligen täglichen Problemen zu begegnen, die er in den meisten Fällen auch lösen konnte.

Heute, wo die Tätigkeit von Herrn DECOMBIS an den Europäischen Schulen ihrem Ende zugeht, kann man sich kaum vorstellen, daß sein Name nicht mehr

mit den Europäischen Schulen verbunden sein soll. Herr DECOMBIS kann mit Stolz auf seine Arbeit der letzten 25 Jahre zurückblicken, wenn er von uns scheidet. Wer das Glück hatte, ihn näher zu kennen, wird nicht vergessen, was er für diese Schulen getan hat, die ein Teil seiner selbst sind.

In einer Zeit der krassen Wirklichkeit, wo die nationalen Interessen gelegentlich die gemeinschaftlichen Werte wieder zu überwiegen drohen, tun wir gut daran zu denken, daß Herr DECOMBIS von der ersten Stunde an vom Ideal der Europäischen Einigung überzeugt war. Er hat dieses Ideal in Luxemburg, in Varese und in Brüssel täglich ausgelebt. Bei allem Respekt vor den Eigenheiten und der Kultur jedes einzelnen, handelte er doch stets als überzeugter Europäer, für den es keine Landesgrenzen mehr geben darf.

Alle, die mit Herrn DECOMBIS zu tun hatten, wußten seine Aufrichtigkeit, seine großen Fähigkeiten und sein Pflichtbewußtsein zu schätzen, Eigenschaften, die er stets in den Dienst der jungen Europäer, die ihm anvertraut waren, gestellt hat. Von Anfang an kämpfte er für die Einheit der Europäischen Schule. Er hat alles daran gesetzt, um wirklich eine einzige Schule entstehen zu lassen und nicht sechs oder neun Schulen, die unter einem Dach vereint wären.

Im Namen des gesamten Obersten Rates möchte ich Herrn DECOMBIS meinen aufrichtigen Dank für seine Arbeit aussprechen. Ich wünsche diesem nimmermüden Arbeiter einen recht glücklichen Ruhestand, in dem er sich hoffentlich all den Beschäftigungen hingeben kann, die sein Berufsleben in den Hintergrund gedrängt hat.

Abschließend möchte ich natürlich wie jedes Jahr all' jenen danken, die zum reibungslosen Europäischen Schulbetrieb beigetragen haben und noch immer beitragen.

Ich hatte schon Gelegenheit, die Vorbereitenden Ausschüsse und die Fachbereichskonferenzen zu erwähnen, denen ich nochmals danken möchte. Mein besonderer Dank gilt dem Verwaltungs- und Finanzausschuß, der sich viele Stunden lang mit dem Wechselkursproblem befaßt hat. Es sei hervorgehoben, mit wieviel Ernst und Zielbewußtheit die Mitglieder des Verwaltungs- und Finanzausschusses diese heikle Problem behandelt haben. Ich hoffe sehr, daß diese Frage, die momentan das Arbeitsklima an den Europäischen Schulen buchstäblich vergiftet, heute eine angemessene Regelung finden wird. Mein Dank gilt selbstverständlich den Direktoren, die die schwere Aufgabe haben, die Einheit der Schulen zu wahren und die zahlreichen Probleme des schulischen Alltags zu lösen. Danken möchte ich natürlich auch den Lehrkräften, die sich für die Erziehung und Bildung der ihnen anvertrauten Jungen und Mädchen tatkräftig einsetzen; ich weiß, daß sie hervorragende Arbeit leisten. Mein aufrichtiger Dank gilt auch den Elternvereinigungen, die sowohl innerhalb der Verwaltungsräte, des Obersten Rates, des Pädagogischen Ausschusses als auch durch ihre regelmäßigen Fühlungen mit den leitenden Vertretern der Schulen stets zu einer offenen und konstruktiven Zusammenarbeit mit den Europäischen Schulen bereit sind.

Last but not least — danke ich dem Personalausschuß, der wie immer einen wertvollen Beitrag zum Betrieb an den Europäischen Schulen geleistet hat und einer der Grundpfeiler ihrer Einheit ist. Und schließlich möchte ich noch dem Obersten Rat selbst danken, der generell die Verantwortung für die Europäischen Schulen trägt und über ihre Entwicklung wacht.

H. LEVARLET

## Extract from the report by the Representative of the Board of Governors

On 1 January 1977, there were 10 024 pupils at the European Schools, more than 250 more than on 1 January last year. The increase is particularly noticeable at Brussels and Luxembourg, where it is largely due to the growth of the English and Danish language sections. Some Schools have had to refuse applications again this year because of lack of room.

Karlsruhe and Bergen have maintained their satisfactory growth rate and numbers at Varese seem to have stabilized; at Mol, a drop in numbers has been noted.

Breakdown of pupils by level on 1 January 1977

|             | Nursery | Primary | Secondary | Total  |
|-------------|---------|---------|-----------|--------|
| Luxembourg  | 243     | 965     | 1.064     | 2.272  |
| Brussels I  | 126     | 952     | 1.635     | 2.713  |
| Brussels II | 97      | 588     | 118       | 803    |
| Mol         | 75      | 365     | 530       | 970    |
| Varese      | 147     | 694     | 929       | 1.770  |
| Karlsruhe   | 83      | 389     | 390       | 862    |
| Bergen      | 83      | 283     | 268       | 634    |
|             | 854     | 4.236   | 4.934     | 10.024 |

Teaching staff on 1 January 1977

|             |     |
|-------------|-----|
| Luxembourg  | 128 |
| Brussels I  | 187 |
| Brussels II | 30  |
| Mol         | 87  |
| Varese      | 117 |
| Karlsruhe   | 61  |
| Bergen      | 40  |
|             | 650 |

The Schools have continued producing more holders of the European Baccalaureate and in 1976 there were 365 candidates of whom 341 passed. Since 1959, when the first European Baccalaureate sessions were held, 2578 young people have successfully completed their education in the European Schools by passing this examination.

Now that I have given these few figures, I should like to go on to the main problems currently facing the Schools.

### I. SPACE

#### (a) Luxembourg

The situation is generally satisfactory, thanks to the new school complex that the Luxembourg Government has had built over the last few years.

However, as I pointed out last year, the number of gymnasia falls short of the School's requirements; moreover, the primary school building is already full to capacity and problems may well arise soon if any more classes have to be split.

I am sure that the Luxembourg Government — who have already shown themselves so generous in the past towards the European School — will take the necessary steps to solve our present and future problems.

#### (b) Brussels I and II

The needs of the European Schools in Brussels are far from being satisfied, both because the recent opening of the English and Danish language sections means that the school population is still growing and because the primary buildings at Uccle are so old as to be in urgent need replacement.

The Belgian Government's construction programme for new buildings in the European Schools of Brussels is spread over several years, and I must express our gratitude to the Government for their generosity in this matter.

At Brussels I, funds have been made available for a new building to replace some of the pavilions which can no longer be used. Work should get under way in June.

At Brussels II, construction of buildings in the second phase is almost complete, with the result that it will be possible to start second and third year secondary classes there in September. The third phase, intended to accommodate the upper secondary classes, is in the planning stage. I would like to press the Belgian authorities to start this work as soon as possible. This phase, which also includes extension of the canteen, must be partially complete by 1978, and entirely finished by 1979, if the School is to fulfil all its commitments. I appeal to the Belgian Delegation to pass on these wishes to the authorities concerned.

#### (c) Varese

At Varese, two particularly urgent space problems must be faced.

The School lacks the premises now needed to take care of all the requirements of the secondary school, whose numbers have grown steadily in the past few years. Furthermore, the canteen is no longer large enough to cope with all the pupils who take meals at the School, and its facilities, which are not adequate to the present situation, prevent proper running of the canteen.

If the Italian Government could build a new school canteen, then both these problems could be solved at the same time. Such new premises would enable meals to be prepared and served properly, and the building now used as a canteen could be converted into classrooms for the secondary school, thus providing the extra space which it needs.

Once again, I appeal to the Italian Delegation — which has so often in the past acted sympathetically on behalf of the School at Varese — to request at once that the responsible authorities start work on this new building, so urgently needed by the School, as quickly as is possible.

(d) **Bergen**

The new buildings at Bergen are progressing according to plan. Work is going ahead without any delays, and every effort is being made to keep to the promised schedule. I am convinced that the time-limit set will be adhered to, so that the School will be able to occupy the new buildings at the beginning of the next school year, that is, in a few months' time.

I would like to take this opportunity of expressing my gratitude to the Dutch Government, and especially to the Delegation to the Board of Governors, for these new school buildings, which I am quite sure will meet the needs of the European School of Bergen.

(e) **Mol and Karlsruhe**

Both these Schools have enough space at present.

**II. ENLARGEMENT OF THE EUROPEAN COMMUNITIES**

The English and Danish language sections opened at Luxembourg and Brussels on enlargement of the European Communities are growing fast.

The English language section now has the full range of nursery and primary classes and the first six classes of the secondary school. The Danish language section has a full range of nursery and primary classes at both Luxembourg and Brussels and the first six years of secondary at Brussels, together with the newly created first secondary year at Luxembourg.

Numbers in these two sections are rising steadily as the following figures show :

(a) **English language section**

|            | Jan. 73 | Jan. 74 | Jan. 75 | Jan. 76 | Jan. 77 |
|------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Luxembourg | 13      | 90      | 181     | 228     | 258     |
| Brussels   | 44      | 231     | 359     | 442     | 504     |
| Total      | 57      | 321     | 540     | 670     | 762     |

(b) **Danish language section**

|            | Jan. 73 | Jan. 74 | Jan. 75 | Jan. 76 | Jan. 77 |
|------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Luxembourg | —       | 22      | 39      | 44      | 63      |
| Brussels   | —       | 37      | 111     | 153     | 188     |
| Total      | —       | 59      | 150     | 197     | 251     |

In addition, primary classes in the English language are functioning at Varese. At present they cater for about thirty pupils.

It must once again express my thanks to the Governments of the new Members for their diligence and care in appointing and selecting teachers for the European Schools, and generally speaking, for the support which they have constantly given to the Headmasters.

**III. LEGAL QUESTIONS**

**Negotiation of an Agreement with the European Patent Organization**

I have negotiated an Agreement relating to the functioning of the European School of Munich with the Interim Committee of the European Patent Organization. The Agreement has been approved by the Administrative and Financial Committee and the European Patent Organization's Interim Committee, in its present form. It is now before the Board of Governors. If the Board approves it, it can be signed as soon as the Administrative Council of the European Patent Organization is set up.

**IV. ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL MATTERS**

**Regulations for Members of the Teaching Staff**

The Board of Governors has approved, by means of written procedure, the proposals of the Administrative and Financial Committee relating to remuneration (document 77-D-101/1 of 8 February 1977) and to mission expenses for members of the teaching staff (document 77-D-131/1 of 8 February 1977).

By Regulations of 29 June 1976 and 21 December 1976, the Council of the European Communities amended the weightings for the various countries. In accordance with Article 23 of the Regulations for Members of the Teaching Staff, the new weightings have also been applied to teachers as from 1 January 1976 and 1 July 1976.

**V. EDUCATIONAL PROBLEMS**

(a) **Primary school reform**

Over the last few years, the Board of Governors has approved the principles for the reform of the primary school.

A working party under the chairmanship of Mr COSTERS, the Inspector General, holds regular meetings to decide how the reform should be put into practice. The group's work continues in a very fruitful way. Several reports have already been produced and approved by the Board of Inspectors.

(b) **Changes in the secondary school**

A working party under the chairmanship of Mr DETHIER, the Inspector General, is working on changes in secondary school teaching. As the matter is on the agenda, under B items, the Board of Governors will have the opportunity of going into the item in detail.

**VI. WORK OF THE PREPARATORY COMMITTEES**

The Preparatory Committees — i.e. the Teaching Committee and the Administrative and Financial Committee — perform duties that are fundamental to the workings of the European Schools and the Board of Governors. They try to resolve, often with success, the increasing number of important



problems referred to them. That their work is effective is clear from the precise proposals — some of which have been approved under A items — which they have been able to make to the Board of Governors.

I would like to draw attention again to the procedure for A items. It allows a certain number of proposals which have been put unanimously by the Preparatory Committees to be approved without further discussion. In this way, the Board of Governors has time to discuss, in greater depth, those questions on which a unanimous decision has not yet been reached.

I must add that the work-load of the Preparatory Committees is increasing steadily and that they can hardly get through their agendas. I would like to request the Board of Governors to limit the number of reports which they ask the committees to produce. To assist them in their task, I would hope that such mandates as are given could be strictly confined to the really important areas, and not embrace subjects which, while interesting, are not indispensable. There is no doubt that the committees will work more effectively if they can spend as much time as is necessary on a reasonable number of the most important topics.

## VII. VARIOUS MATTERS

### (a) Pedagogical Bulletin

This is a regular publication, usually appearing five times a year.

In 1978, a Special Issue will be published, commemorating the 25th anniversary of the European Schools, for it was in 1953 that the first School, the one in Luxembourg was founded.

### (b) Publications Fund

I mentioned last year that the Publications Fund, together with the firm of Hölzel in Vienna as co-publishers, and with the indispensable help of the European Communities Official Publications Office, has brought out a European Atlas.

I am able to confirm today that this atlas has met with great success outside the European Schools. It is the first time that a book produced by the Publications Fund has sold well outside the Schools.

I hope that all the Schools are making good use of the atlas — it would be a great pity if our own pupils did not reap full benefit from all the work that has gone into producing it.

### (c) New edition of the timetables and syllabuses

The European School timetables and syllabuses, which last appeared in 1963, have been reissued in French, German and Italian.

The Dutch translation is at the printer's and will be published shortly. The United Kingdom Government has undertaken the translation into English, for which I must express my warmest thanks. This version will doubtless be published during the course of 1977.

I hope that the Danish Government will translate the various syllabuses into Danish.

### (d) Meeting of the Inter-School Committees

As in the past, I would like to thank the Inter-School Committees for their very important work in the general interest of the European Schools. Representatives from the various Schools, coming together on these committees, combine their efforts in numerous fields and aid the smooth running of the Schools. They play a most important role in carrying out reform and contribute as well to the cohesion and unity of the different Schools and language sections.

I would not like to end this report without a few words to the one amongst you who has been on this Board the longest. Since he will be leaving the European Schools in September, he is present for the last time at a meeting of the Board of Governors.

I think it would be correct to say that since the birth of the European Schools, Mr DECOMBIS has been present at every single meeting of the Board of Governors. And it is with deep emotion that I realize that the day has come when we must take leave of one who has made a profound personal impression on the first quarter of a century of the life of the European Schools.

I hardly need to say, I feel, that Mr DECOMBIS, who is leaving us, is one of the great figures in the landscape of the European Schools, a pioneer who has helped to create the Schools' history. To give an account of Mr DECOMBIS' contribution is to run over the life-story of the Schools themselves.

It was in 1952 that Mr DECOMBIS, working at that time in the ECSC High Authority, set out a plan for what was destined to be the first of the European Schools. That was the School in Luxembourg, founded by the Association of Educational and Family Interest of ECSC Officials. Planning and then executing the plans for this first School, when funds were often very restricted, meant really starting from nothing. When recalling this period of gestation, it is impossible for me not to mention as well the name of Mr VAN HOUTTE, who was the great pioneer of the European School idea, and with whom Mr DECOMBIS worked in perfect harmony. Their joint efforts were crowned with success.

Although the first of the Schools was founded by a private association, those involved soon realized that the undertaking was much too big for such a group, so they turned towards their Governments. Since 1954 it is these who have formed the Board of Governors, the body responsible for the European Schools. The Statute of the European School was signed in 1957, and it remains today the charter of the Schools.

I mention this page of the Schools' history because the name of Mr DECOMBIS was closely connected with all the work which went into the birth of the European Schools. He was one of those who laid the foundations of the whole edifice, and there is no doubt whatever about the firmness of those foundations. When we read over the Statute we are full of admiration for those who drafted it — I am thinking again here of Mr VAN HOUTTE and Mr DECOMBIS — for twenty years ago, in their clear-sightedness, they were already envisaging the role which parents and staff could play in the running of the School.

It was quite natural that the Board of Governors should appoint Mr DECOMBIS Headmaster of the Luxembourg School. And Mr DECOMBIS ran the School with the same success, efficiency and devotion which had already been a mark of his work in the preparatory stages.

It was quite natural also that, when new European Schools were being opened, the Board of Governors should once again offer the Headmastership of one of them to Mr DECOMBIS. Thus it was that in 1960 he went to Varese to open the new School there. He subsequently ran it for eleven years. The experience which Mr DECOMBIS had gained in Luxembourg stood the new School in good stead and he was able to have the satisfaction of handing over to his successor a big, well-established and smooth-running School.

In 1971, Mr DECOMBIS was named by the Board as Headmaster of the biggest of the European Schools, that of Brussels. There, he worked with the same enthusiasm and devotion as at Luxembourg and Varese. There were many problems to be faced, mainly due to the size of School of 3500 pupils. He did all in his power to solve the innumerable daily problems. It was very rarely that he was unable to find the right solution.

Now that Mr DECOMBIS' connections with the European Schools are coming to an end it is difficult to appreciate that his name will soon no longer be associated with them. In retiring, Mr DECOMBIS may be very proud of his quarter of a century's work for them. All those who have been connected with him will remember what he has accomplished for these Schools and how much of himself he has given to them.

At a time of realism, when sometimes national interests take precedence over community ones, it is not out of place to recall that from the very first Mr DECOMBIS was an idealist dedicated to the construction of Europe.

He was practised his idealism daily at Luxembourg, Varese and Brussels. Whilst respecting each person's background and culture, he constantly acts as a committed European for whom national barriers may no longer exist.

Everyone who has been in contact with Mr DECOMBIS appreciates his honesty, ability and sense of duty, qualities with which he has served the young Europeans in his care. From the first, he has fought for unity in the European Schools. He has done his utmost to make it into one School and not merely a collection of six or nine different Schools under one roof.

In the name of the entire Board of Governors, I would like to express my sincere gratitude to Mr DECOMBIS for the mission which he has just accomplished. And to this tireless worker, I wish to offer my best wishes for a very happy retirement, during which I hope that he will be able to indulge in all those activities for which hitherto his professional life has never left him time.

To complete this report, I would like of course, as I do each year, to express my warmest thanks to all who played and do play a part in the orderly running of the European Schools.

I have already had an opportunity of mentioning the Preparatory Committees and the Inter-Schools Committees — to whose members I once again extend my thanks. I would particularly like to thank the Administrative and Financial Committee for the many hours which they have put in on the question of exchange

rates. They have treated this thorny problems with all seriousness and purpose, I know. I hope that today the matter, so damaging to the life of the Schools, may be settled fairly. Our thanks must go, of course, to the Headmasters who bear the burden of maintaining unity in the Schools, whilst dealing with the many daily problems; I must also thank the teachers whose task it is to train and educate the young people entrusted to them; I know what good work they do; my cordial thanks are extended also to the Parent's Association, whose open and constructive contributions, whether to the Administrative Boards, the Boards of Governors, the Teaching Committee or in their daily contacts with the staff of the Schools, are so generously given.

Last but not least, I thank the Staff Committee. Once again it has made an important contribution to the harmonious development and unity of the European Schools. And then I must thank the Board of Governors itself for its concern with all aspects of the European Schools and their future development.

H. LEVARLET.

# Extraits du Rapport du Représentant du Conseil Supérieur

Au 1er janvier 1977, les effectifs scolaires s'élevaient à 10.024 élèves, ce qui constitue une augmentation de plus de 250 élèves par rapport au 1er janvier 1976. L'augmentation est particulièrement sensible à Bruxelles et à Luxembourg. Elle résulte en grande partie du développement des sections de langues anglaise et danoise. Cette année encore, des demandes d'inscription ont dû être refusées à la suite du manque de locaux de certaines Ecoles.

Les Ecoles européennes de Karlsruhe et de Bergen continuent à se développer de façon satisfaisante. A Varese, les effectifs de la population scolaire semblent s'être stabilisés, tandis qu'à Mol un recul a dû être enregistré.

## Répartition des élèves par cycle d'études au 1er janvier 1977

|              | Maternel | Primaire | Secondaire | Total  |
|--------------|----------|----------|------------|--------|
| Luxembourg   | 243      | 965      | 1.064      | 2.272  |
| Bruxelles I  | 126      | 952      | 1.635      | 2.713  |
| Bruxelles II | 97       | 588      | 118        | 803    |
| Mol          | 75       | 365      | 530        | 970    |
| Varese       | 147      | 694      | 929        | 1.770  |
| Karlsruhe    | 83       | 389      | 390        | 862    |
| Bergen       | 83       | 283      | 268        | 634    |
|              | 854      | 4.236    | 4.934      | 10.024 |

## Corps enseignant au 1er janvier 1977

|              |     |
|--------------|-----|
| Luxembourg   | 128 |
| Bruxelles I  | 187 |
| Bruxelles II | 30  |
| Mol          | 87  |
| Varese       | 117 |
| Karlsruhe    | 61  |
| Bergen       | 40  |
|              | 650 |

Le nombre des bacheliers des Ecoles européennes a augmenté régulièrement. En 1976, 365 candidats se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat européen : 341 candidats ont été reçus.

Depuis 1959, date de la première session du Baccalauréat européen, 2.578 jeunes filles et jeunes gens ont achevé avec succès leurs études secondaires dans les Ecoles européennes.

Après ces brèves indications chiffrées, je voudrais commenter les principaux problèmes qui se posent actuellement dans le cadre des Ecoles européennes.

## I. PROBLEMES DES LOCAUX

### a) Ecole européenne de Luxembourg

La situation est satisfaisante dans l'ensemble grâce au nouveau complexe scolaire que le gouvernement luxembourgeois a construit au cours des dernières années.

Cependant, comme je l'ai déjà signalé l'an dernier, le nombre de salles de gymnastique est insuffisant pour répondre aux besoins de l'école et d'autre part le bâtiment de l'école primaire est déjà arrivé à la limite de la saturation de sorte que des problèmes pourraient s'y poser prochainement, si de nouveaux dédoublements de classe étaient nécessaires.

Je suis persuadé que le gouvernement luxembourgeois, qui a déjà donné de nombreuses preuves de sa générosité à l'égard de l'Ecole européenne, saura prendre les mesures nécessaires pour résoudre les problèmes actuels et futurs.

### b) Ecoles européennes de Bruxelles

Les besoins des Ecoles européennes de Bruxelles sont loin d'être satisfaits, d'une part parce que ces écoles sont encore en plein développement à la suite de la création des sections de langues anglaise et danoise, d'autre part parce que les pavillons de l'école primaire à Uccle sont dans un état de vétusté tel que leur remplacement devient indispensable.

Le gouvernement belge construit les bâtiments supplémentaires dont les Ecoles européennes de Bruxelles ont besoin selon un programme étalé sur plusieurs années et je tiens à lui exprimer la reconnaissance du Conseil supérieur pour la générosité dont il fait preuve.

A l'Ecole européenne de Bruxelles I les crédits sont engagés pour la construction d'un nouveau bâtiment destiné à remplacer une partie des pavillons qui doivent être mis hors d'usage. Les travaux devraient commencer au cours du mois de juin.

A l'Ecole européenne de Bruxelles II la construction de la deuxième tranche des bâtiments est presque achevée de sorte que les deuxième et troisième années du cycle secondaire pourront être accueillies en septembre prochain. La troisième tranche destinée aux classes supérieures du cycle secondaire est en préparation. Je voudrais insister auprès des autorités belges pour que les travaux commencent le plus rapidement possible. Cette troisième tranche, qui comprend également l'extension de la cantine, devrait être achevée en partie en 1978 et entièrement en 1979, de sorte que l'Ecole puisse faire face à ses obligations.

Je fais appel à la délégation belge pour qu'elle transmette ces vœux aux autorités compétentes.

### c) Ecole européenne de Varese

L'Ecole européenne de Varese doit faire face à deux problèmes particulièrement pressants en matière de locaux.

Elle ne dispose pas d'assez de locaux pour les besoins de l'école secondaire dont les effectifs ont augmenté régulièrement au cours des dernières années. En outre la cantine est beaucoup trop exiguë pour accueillir tous les élèves qui mangent à l'école et les installations, qui ne sont pas adaptées aux nécessités actuelles, ne permettent pas une bonne gestion de la cantine.

Si le gouvernement italien voulait bien construire une nouvelle cantine scolaire, les deux problèmes ci-dessus seraient résolus en même temps. En effet les nouveaux locaux permettraient de servir les repas dans de bonnes conditions. Les locaux utilisés actuellement par la cantine pourraient être attribués à l'école secondaire qui disposerait ainsi des salles supplémentaires dont elle a besoin.

Je fais appel une fois de plus à la délégation italienne, qui a déjà souvent montré sa sympathie agissante pour l'Ecole européenne de Varese, pour qu'elle demande instamment aux autorités responsables de réaliser le plus rapidement possible la construction supplémentaire, dont l'Ecole a le plus urgent besoin.

#### d) Ecole européenne de Bergen

La construction des nouveaux bâtiments de l'Ecole européenne de Bergen progresse selon les plans établis. Les travaux se poursuivent sans relâche et tous les efforts sont entrepris pour respecter les promesses qui ont été faites. Je suis persuadé que les délais prévus pourront être respectés de sorte que l'Ecole européenne de Bergen pourra occuper les nouveaux bâtiments à la prochaine rentrée scolaire, c'est-à-dire dans quelques mois.

Je tiens, dès à présent, à exprimer ma reconnaissance au gouvernement néerlandais et surtout à sa délégation au Conseil supérieur, pour la construction de la nouvelle école, qui, j'en suis sûr, répondra aux besoins de l'Ecole européenne de Bergen.

#### e) Ecoles européennes de Mol et de Karlsruhe

Aucun problème de locaux ne se pose actuellement dans ces deux écoles.

## II. ELARGISSEMENT DES COMMUNAUTES EUROPEENNES

Les sections anglaise et danoise créées dans les Ecoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles, à la suite de l'élargissement des Communautés européennes, continuent à se développer à un rythme très rapide.

Pour la section anglaise, à côté des classes primaires et maternelles, se sont ouvertes les six premières classes secondaires. Pour la section danoise, à côté des classes maternelles et primaires qui fonctionnent à Luxembourg et à Bruxelles, un cycle secondaire s'étendant jusqu'à présent jusqu'à la 6e classe a été ouvert à l'Ecole européenne de Bruxelles et une première année secondaire a été créée à Luxembourg.

Le nombre d'élèves continue à augmenter de façon sensible dans les sections anglaise et danoise, comme le montrent les chiffres ci-après :

#### a) Section anglaise

|                  | janv. 73 | janv. 74 | janv. 75 | janv. 76 | janv. 77 |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| EE de Luxembourg | 13       | 90       | 181      | 228      | 258      |
| EE de Bruxelles  | 44       | 231      | 359      | 442      | 504      |
| Total            | 57       | 321      | 540      | 670      | 762      |

#### b) Section danoise

|                  | janv. 73 | janv. 74 | janv. 75 | janv. 76 | janv. 77 |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| EE de Luxembourg | —        | 22       | 39       | 44       | 63       |
| EE de Bruxelles  | —        | 37       | 111      | 153      | 188      |
| Total            | —        | 59       | 150      | 197      | 251      |

En outre des classes primaires de langue anglaise fonctionnent à l'Ecole européenne de Varese. Elles comptent jusqu'à présent une trentaine d'élèves.

Je tiens à remercier une fois de plus les gouvernements des nouveaux Etats-membres pour la diligence et le soin avec lesquels ils ont désigné les enseignants qu'ils ont détachés auprès des Ecoles européennes et, d'une façon générale, pour l'appui qu'ils ont apporté depuis le premier jour de leur adhésion aux Directions des Ecoles européennes.

## III. PROBLEMES JURIDIQUES

### Négociation d'un Accord avec l'Organisation européenne des Brevets

J'ai négocié avec le Comité Intérimaire de l'Organisation européenne des Brevets un Accord relatif au fonctionnement de l'Ecole européenne de Munich. Cet Accord dans sa forme actuelle a reçu l'approbation du Comité administratif et financier et du Comité Intérimaire de l'Organisation européenne des Brevets. Il est soumis au Conseil supérieur. Si celui-ci l'approuve à son tour, il pourra être signé dès que le Conseil d'administration de l'Organisation européenne des Brevets sera constitué.

## IV. PROBLEMES ADMINISTRATIFS ET FINANCIERS

### Statut du personnel enseignant

Le Conseil supérieur a approuvé par la voie de la procédure écrite les propositions du Comité administratif et financier relatives aux émoluments (document 77-D-101/1 du 8 février 1977) et aux frais de mission du personnel enseignant (document 77-D-131/1 du 8 février 1977).

En outre par règlements du 29 juin 1976 et du 21 décembre 1976, le Conseil des Ministres des Communautés européennes a modifié les coefficients correcteurs applicables aux différents sièges. Conformément à l'article 23 du Statut du personnel enseignant, les nouveaux coefficients correcteurs ont été également appliqués aux enseignants avec effet au 1er janvier 1976 et au 1er juillet 1976.

## V. PROBLEMES PEDAGOGIQUES

### a) Réforme de l'école primaire

Le Conseil supérieur a approuvé au cours des dernières années les principes de la réforme de l'école primaire.

Un groupe de travail, présidé par M. l'Inspecteur Général COSTERS, se réunit régulièrement pour permettre la mise en application pratique de la réforme. Le groupe poursuit son travail qui est très fructueux. Il a élaboré un certain nombre de rapports qui ont reçu l'approbation du Conseil d'inspection.

#### b) Réforme de l'école secondaire

Un groupe de travail présidé par Monsieur l'Inspecteur Général DETHIER prépare une réforme de l'école secondaire. Comme le problème figure à l'ordre du jour de la réunion, le Conseil supérieur aura l'occasion de l'approfondir lors de l'examen des points B.

### VI. TRAVAIL DES COMITES DE PREPARATION

Les Comités de préparation, c'est-à-dire le Comité pédagogique et le Comité administratif et financier, ont poursuivi leur mission qui est fondamentale dans l'organisation des Ecoles européennes et du Conseil supérieur. Ils essaient de résoudre, souvent avec succès, les problèmes de plus en plus nombreux et souvent fondamentaux qui leur sont soumis. L'efficacité de leur travail est illustrée par les propositions précises qu'ils sont en mesure de soumettre au Conseil supérieur lors de chacune de ses sessions et dont une partie est approuvée sous les points A.

Je voudrais souligner une fois de plus l'importance de la procédure des points A. Celle-ci permet d'approuver sans discussion un certain nombre de propositions présentées à l'unanimité par les Comités préparatoires. Ainsi le Conseil supérieur a le temps nécessaire pour discuter et approfondir les questions sur lesquelles un accord n'a pas encore pu se faire.

Il faut constater aussi que le travail des Comités préparatoires est de plus en plus lourd et qu'ils arrivent difficilement au bout de leurs ordres du jour. Je voudrais insister pour que le Conseil supérieur ne leur donne pas trop de mandats d'étude. Je souhaiterais que les mandats d'étude soient vraiment limités aux problèmes importants de manière que la tâche des Comités préparatoires ne soit pas alourdie par des études sans doute intéressantes, mais non indispensables. Il est certain que les Comités pourront mieux travailler, s'ils peuvent consacrer tout le temps voulu à un nombre raisonnable de questions importantes.

### VII. PROBLEMES DIVERS

#### a) Bulletin pédagogique

Le bulletin pédagogique paraît régulièrement. En général 5 numéros sont publiés par année.

En 1978 un Bulletin spécial paraîtra à l'occasion du 25<sup>e</sup> anniversaire des Ecoles européennes, puisqu'aussi bien la première Ecole européenne, celle de Luxembourg, a été créée en 1953.

#### b) Fonds des Publications

Je vous avais signalé l'an dernier que le Fonds des Publications, en coédition avec la Maison Hölzel à Vienne et grâce à l'aide indispensable de l'Office Officiel des Publications des Communautés européennes avait édité un Atlas européen.

Je puis confirmer aujourd'hui que cet ouvrage a rencontré un très grand succès en dehors des Ecoles européennes. Pour la première fois, beaucoup d'exemplaires d'un livre édité par le Fonds ont été vendus en dehors des Ecoles européennes.

J'espère que toutes les Ecoles européennes utilisent effectivement cet Atlas, car il serait vraiment regrettable que tous les élèves ne bénéficient pas des efforts importants qui ont été faits pour éditer cet ouvrage.

#### c) Réédition des horaires et des programmes

Les horaires et les programmes des Ecoles européennes, qui n'avaient plus été publiés depuis 1963, ont été réédités en langues française, allemande et italienne.

La version néerlandaise est sous presse et paraîtra très prochainement.

Le gouvernement du Royaume-Uni a assuré la traduction du document vers l'anglais et je tiens à lui exprimer mes plus vifs remerciements pour son aide dans ce domaine. La publication de la version anglaise aura sans doute encore lieu dans le courant de l'année 1977.

J'espère pouvoir compter sur l'aide du gouvernement du Danemark pour la traduction des programmes vers le danois.

#### d) Réunion des Conseils interscolaires

Comme les années précédentes, je tiens à remercier les conseils interscolaires pour le travail important qu'ils accomplissent dans l'intérêt de l'ensemble des Ecoles européennes. Les représentants des différentes écoles que ces Conseils rassemblent collaborent dans de nombreux domaines au bon fonctionnement des Ecoles européennes. Ils jouent souvent un rôle important dans la mise en œuvre des réformes et contribuent d'autre part à renforcer la cohésion et l'unité des Ecoles européennes et des sections linguistiques.

Je ne voudrais pas terminer ce rapport sans m'adresser au plus ancien d'entre vous qui quittera les Ecoles européennes en septembre prochain et qui assiste donc pour la dernière fois à une réunion du Conseil supérieur.

Je crois ne pas me tromper en affirmant que depuis la création des Ecoles européennes, M. DECOMBIS a participé à toutes les réunions du Conseil supérieur sans en manquer une seule. Et ce n'est pas sans émotion que je m'aperçois que le jour est arrivé où il faut prendre congé de celui qui a réellement marqué de son empreinte le premier quart de siècle de la vie des Ecoles européennes.

Car — est-il besoin de le dire — avec M. DECOMBIS, c'est une des grandes figures des Ecoles européennes qui s'en va, un des pionniers qui ont fait l'histoire des Ecoles européennes. Evoquer l'activité de M. DECOMBIS, c'est parcourir la vie même des Ecoles européennes.

C'est en 1952 que M. DECOMBIS, alors fonctionnaire de la Haute Autorité de la C.E.C.A., élaborait le plan de ce qui allait être la première Ecole européenne, celle de Luxembourg, créée par l'Association des Intérêts éducatifs et familiaux des fonctionnaires de la C.E.C.A. Pour ouvrir cette première école il fallait réellement partir de zéro, tout concevoir et tout réaliser avec des moyens souvent très modestes. Et lorsqu'il est question de cette période de gestation, comment ne pas évoquer aussi le nom de M. VAN HOUTTE qui fut le grand promoteur des Ecoles européennes et avec lequel M. DECOMBIS forma un tandem dont l'entente fut parfaite et les efforts couronnés de succès.

Si une Association privée créait la première Ecole européenne, les responsables se rendirent rapidement compte que l'entreprise dépassait les possibilités d'un tel groupe et s'adressèrent aux gouvernements. Dès 1954, ceux-ci se constituèrent en Conseil supérieur et devinrent l'autorité responsable de l'Ecole européenne. En 1957 fut signé le Statut de l'Ecole européenne qui constitue encore aujourd'hui la charte des Ecoles européennes.

Si je rappelle cette page de l'histoire des Ecoles européennes c'est que le nom de M. DECOMBIS fut étroitement associé à tous les travaux de la naissance de l'Ecole européenne. Il fut un de ces bâtisseurs qui posèrent les fondations de l'édifice et il est permis de dire que celles-ci se révélèrent particulièrement solides. Si l'on relit le Statut de l'Ecole européenne, comment ne pas admirer la clairvoyance des rédacteurs — et ici je pense en premier lieu à MM. VAN HOUTTE et DECOMBIS — qui il y a vingt ans déjà songèrent à associer les parents et le personnel à la gestion de l'Ecole.

C'est tout naturellement que le Conseil supérieur confia à M. DECOMBIS la direction de l'Ecole européenne de Luxembourg. Et M. DECOMBIS la dirigea avec le succès, la compétence et le dévouement que l'on avait déjà pu admirer lors des travaux préparatoires.

C'est tout naturellement aussi qu'au moment où de nouvelles Ecoles européennes furent créées que le Conseil supérieur confia la direction de l'une d'elles à M. DECOMBIS. Et c'est ainsi que celui-ci fut appelé en 1960 à ouvrir l'Ecole européenne de Varese et à la diriger pendant onze ans. Il mit l'expérience acquise à Luxembourg au service de la nouvelle école et il eut la joie de laisser à son successeur une grande école, bien établie et fonctionnant à la satisfaction générale.

En 1971, le Conseil supérieur nomma M. DECOMBIS à la tête de la plus grande des Ecoles européennes, celle de Bruxelles. M. DECOMBIS y travailla avec le même acharnement et le même dévouement qu'à Luxembourg et à Varese. Il y rencontra de grandes difficultés dues avant tout aux dimensions de l'école, qui compta jusqu'à 3.500 élèves. Il mit tout en œuvre pour résoudre les problèmes innombrables qui se posaient chaque jour et dans la plupart des cas il parvint à trouver la solution adéquate.

Au moment où les activités de M. DECOMBIS auprès des Ecoles européennes sont sur le point de prendre fin, il est difficile de s'imaginer que son nom cessera d'être associé aux Ecoles européennes. En partant M. DECOMBIS pourra être fier de l'œuvre qu'il a accomplie pendant un quart de siècle. Et ceux qui ont eu la chance de l'approcher n'oublieront pas ce qu'il a fait pour ces Ecoles qui sont une partie de lui-même.

A une époque de réalisme, où parfois les intérêts nationaux ont tendance à reprendre le pas sur les valeurs communautaires, il n'est pas inutile de rappeler que M. DECOMBIS fut dès la première heure un idéaliste convaincu de la construction européenne. Cet idéal il l'a vécu quotidiennement à Luxembourg, à Varese et à Bruxelles. Tout en respectant les origines et la culture de chacun, il agit constamment en européen convaincu pour lequel les barrières nationales ne peuvent plus exister.

Tous ceux qui ont été en contact avec M. DECOMBIS ont pu apprécier son honnêteté, sa compétence et son sens du devoir, toutes ces qualités qu'il mit constamment au service des jeunes européens dont il avait la responsabilité. Dès la première heure il a lutté pour l'unité de l'Ecole européenne. Il mit tout en œuvre pour que celle-ci fût vraiment une école et non une réunion de six ou neuf écoles groupées sous un même toit.

Au nom du Conseil supérieur tout entier je tiens à exprimer à M. DECOMBIS ma profonde gratitude pour l'œuvre accomplie. Et à ce travailleur infatigable je tiens à présenter mes meilleurs vœux pour une retraite très heureuse, au cours de laquelle il pourra, je l'espère, se livrer à toutes ses activités auxquelles la vie professionnelle ne lui a pas permis de se consacrer.

Arrivé au terme de ce rapport, je tiens bien entendu, comme chaque année, à exprimer mes très vifs remerciements à tous ceux qui ont contribué et contribuent au bon fonctionnement des Ecoles européennes.

J'ai déjà eu l'occasion de citer les Comités préparatoires et les Conseils interscolaires auxquels je réitère mes remerciements. Je voudrais remercier tout particulièrement le Comité administratif et financier qui a consacré de nombreuses heures au problème des taux de change. Je tiens à souligner le sérieux et le désir d'aboutir avec lesquels les membres du Comité administratif et financier ont traité ce problème délicat. Et j'espère que cette question qui empoisonne littéralement la vie des Ecoles européennes trouvera aujourd'hui une solution équitable. Mes remerciements vont naturellement aux Directeurs qui ont la lourde responsabilité de maintenir l'unité des Ecoles et de régler les nombreux problèmes qui se posent chaque jour; je tiens évidemment à remercier les enseignants qui se consacrent à l'éducation et à la formation des jeunes gens et des jeunes filles qui leur sont confiés; je sais qu'ils accomplissent de l'excellent travail; j'adresse aussi des remerciements très cordiaux aux Associations de parents d'élèves, qui apportent toujours une collaboration franche et constructive aux Ecoles européennes que ce soit dans le cadre des Conseils d'administration, du Conseil supérieur, du Comité pédagogique ou dans les contacts réguliers avec les Directions des Ecoles.

Mes remerciements vont — last but not least — au Comité du personnel qui comme dans le passé a apporté une contribution importante au bon fonctionnement des Ecoles européennes et qui constitue un des fondements de leur unité. Et enfin, je tiens à remercier le Conseil supérieur lui-même qui a la responsabilité générale des Ecoles européennes et qui veille à leur développement.

H. LEVARLET.

# Reform of the Primary School

## La Réforme de l'Ecole Primaire

### READING (various ideas for the classroom)

#### 1. THE AIMS OF TEACHING READING

- 1.1. To teach the children the techniques of reading.
- 1.2. To develop their interest in reading.
- 1.3. To teach children to analyze a text so that they are used to having a discriminating approach to what they read and are able to pick out the main points.
- 1.4. Teach the children to read aloud passages of an appropriate level, with the right intonation. (Preparation for silent reading).
- 1.5. Make the child realize that reading can be both relaxing and enriching.

#### 2. THE TWO STAGES OF TEACHING READING

- introduction to reading,
- fluent reading

- 2.1. **Introduction to reading** is one of the principle tasks of the first year primary. Children must be taught the techniques of reading. The different methods used in the various countries are, generally speaking, successful, and there is, therefore, no point in going into the subject in depth here.
  - 2.2. **Fluent reading** starts when the child has reached the stage where he can understand a text on his own, without introduction or preparation.  
All children do not reach this stage at the same time. In the first two years, some pupils will always be at the introduction stage and other will get on fairly well with fluent reading.  
Once the children have an adequate mastery of techniques, a veritable reading explosion takes place when they try to read everything and this is the moment to put their techniques and skills into practice.  
The development of this skill should continue throughout the reading lessons so that the child gradually gets better at reading and understanding increasingly difficult books and passages, with a view to pushing up his level of culture.
- 2.2.1 **The teacher's task**

The teacher must have an up to date knowledge of the various methods of teaching reading. He should also know the approach and way of using the passage which will best succeed with the children in question and the most appropriate teaching methods. He should be able to create work situations where the children are at ease and can collaborate spontaneously in developing their own reading skills and increasing the pleasure they get from it.

#### 2.2.2 Materials for fluent reading

Generally speaking, there are two types of reading book :

- (a) A series of books by the same or different authors. Some contain only one story and others selected passages, while others are anthologies of short stories and pieces of poetry and prose.
- (b) Children's books from the class or school library. All books should be adapted to the level and interests of the children. The teacher should therefore choose the books very carefully. He should also know how advanced each child is in reading so as to be able to give him proper help with individual reading.

- 2.2.3 The children are recommended to have a notebook for fluent reading and comments and so on can be written down during various — not just reading — lessons.

Any problems of language can be explained in short sentences (difficult words spelled out, new expressions explained, etc.). As each child progresses at his own rate, the notebooks will, of course, all be different. The child can use his notebook for collective, group and individual reading. Children can use dictionary of an appropriate level to look up the meaning of new words.

#### 3. TYPES OF FLUENT READING

**Collective reading** means that the whole class is working on the same passage at the same time.

**Individual reading** means that all members of the class are reading, but they are working on different passages which may be of different levels.

**Group reading** means that the class is divided into groups for reading — each dealing with the same or different passages.

It is clear that the three types emphasize different aspects.

##### **Accent on the collective aspect**

- (a) techniques of reading; one child reading aloud to the class.

##### **Accent on the individual aspect**

- (b) individual reading.

##### **Intermediate forms**

- (c) the « forum »
- (d) group reading.

We shall make a further distinction between critical silent reading (e) and reading for knowledge (f).

#### 3.1. Techniques of reading - Reading aloud to the class

The accent in techniques of reading is mainly on technical perfection, whereas in reading aloud for the class it is mainly on expression and intonation.

However, the quality of the expression and intonation is, to a large extent, dependent on the techniques.

- 3.1.1 Perfecting the techniques of reading aims at a fairly fast and regular flow, as a preparation for silent reading.

It will be useful if children can read a chapter by themselves first. In the lower classes they can whisper, since it is a big step for the child to do without the oral pattern. However, as soon as they are able to do so, children must read silently on their own.

Certain difficulties in the text should be discussed and explained before reading aloud. The notebook should be used here. It would be best to cut the passage into fairly short pieces and start with the brighter pupils. Once they have finished they can go on to individual reading and the teacher will be able to give more intensive help to children who find the work more difficult.

3.1.2 **Reading aloud to the class**, where the accent is on expression and intonation, is obviously related to properly articulated speech. The child should stand in front of the class and read aloud. The others will have their books closed and it will be easy to see whether the reader is clear and understandable. This reading will also be an exercise in aural attention for the other pupils.

### 3.2. Individual reading

Passages taken from books out of the class or school library will be used here. In the first year, reading games and picture books may be introduced. The term «individual» means that every child is reading something suited to his level of ability, taken, as far as possible, from a book he has chosen himself. This is the time for silent reading. There should be roughly twice as many books as number of pupils. Teachers of parallel classes will be able to exchange some of their books half way through the school year. Individual reading provides frequent opportunity to use the dictionary and the notebook. It is a good idea to arrange the books in categories — e.g. animal books, historical books, Indian stories legends, fables etc.

It is a mistake to think that the child should not start a new book until he has finished the old one — this is an unrealistic demand that even adults refuse to accept. A child also can make a bad choice and forcing him to read will not encourage his love of books. It should be interesting to hear why a child has not enjoyed a given book.

3.2.1 Individual reading can also be a starting point for reading aloud to the class. A child is asked to read a short chapter aloud for his classmates after first having prepared it silently. This is both training for reading techniques and for expression.

If the passage is a suitable one, this can lead to a class discussion. The reader could open the discussion, for example, by saying why he chose that particular piece and can either defend the contents or say why he disagrees with it.

### 3.3. Group reading

This is a type of reading which combines reading techniques, reading to the class and elements of critical silent reading.

The text will first be dealt with by groups of about 4 pupils working together. One of them will point to the readers in turn and lead the discussion. The lesson will begin in much the same way as a lesson in reading techniques or in reading in front of the class. There will be an introduction when the children can use their notebooks. All the children can read the passage to themselves so that they find out what it is about. While this is going on, the teacher can write one or two questions on the board — they may be designed to provoke understanding, reflection and, above all, discussion. Questions on **understanding** are those for which an answer can be found in the passage. «Who is the main character?», or «Where does the story take place?», for example. Questions to stimulate **thought** often begin with «Why?» for example, «Why did he do that?».

**Discussion** questions should lead the child to give his own opinion — for example, «Do you think this was the right thing to do?».

It is obvious that group leaders must learn their job — how to share out the various parts of the passage, how to decide on average length of passage, how to lead a discussion on the questions put. One of the main advantages of group reading is the fact that a large number of children will get the opportunity to practice reading techniques and reading to others and really feel motivated to discuss within their groups.

This work in separate groups is followed by a joint discussion by the class as a whole. The group leaders report on the content of the passage and on the answers that their various groups found for the questions. The lesson ends with a short conversation in which the whole class, under the teacher's direction, takes part.

Use of the dictionary is vital here and the notebook also will be extremely useful.

A certain number of rules must be respected if the reading lesson is to go properly. For example, when a child speaks, the others must listen. Problems that the group cannot solve can be dealt with again in the final discussion. Group reading can be usefully introduced into subjects like geography, biology, history, religious instruction and ethics.

Once the teacher has enough experience of group reading, it will no longer be necessary for all the pupils in the same class to read the same passage. The teacher can then take different passages as he sees fit.

### 3.4. Reading by a Panel

A wide choice of subject matter can be introduced here. Extracts from longer stories, selected passages and articles from newspapers and magazines can all be used. The content can be fact or fiction. The best results are achieved with passages that give rise to questions leading to discussion.

A fairly simple method can be used at the beginning. The pupil whose turn it is can read a paragraph from a book he has chosen himself to his classmates on the panel. He prepares this beforehand at home since he has to introduce the text and answer any questions on it.

At a later stage the one pupil can be replaced by a group of 2-6 pupils to read and answer the questions. In this case, there should be 2-6 copies of the passage.

The panel will be a useful ploy in the teaching of all aspects of the mother tongue.

Those who are not taking part in the panel:

- pay attention to what is going on and listen to the questions and answers of their classmates;
- take short notes to use when it is their turn to be on the panel. The children thus learn to take notes and are gradually encouraged to adopt a discriminating attitude to their reading.

Members of the panel:

- should decide together how the passage should be presented — who will do the introduction, who lead the panel, who will preside the debate in which the whole class is involved?
- must have fully understood the text. They will thus be able to solve any problems jointly with the help of a dictionary, atlas or encyclopedia or by asking the teacher;



- c) decide together what questions the class is likely to ask and what questions the panel can ask the others;
- d) must be able to read the text fluently and not let the debate get out of hand.

Members of the panel must have the opportunity to prepare thoroughly in a corner of the class or in a separate room. Some of the preparation can be done at home or perhaps before the class.

### 3.5. Critical silent reading

3.5.1 This is a form of work involving careful and intelligent reading with maximum use of the critical faculties. Personal answers to a number of questions on the text can also be introduced here.

The children read the passage to themselves and write their answers on paper. All the pupils do not need to reply to the same questions. The important thing is to see whether the child has adopted a discriminating and precise way of thinking.

Critical reading is a means of teaching the child to think for himself in any number of suitable subjects. (Understanding the basic figures in arithmetical problems is also a form of critical reading.)

Special accent should be put on the development of critical reading if pupils appear to have a great deal of difficulty in understanding the content of a written text (in geography, history or biology for example).

This type of reading is one of the most difficult as far as the teacher is concerned. He will very often have to find appropriate questions himself. It will be a good idea for the early lessons to be done aloud in front of the class in preparation for written work (see 3.3 on collective teaching). From the point of view of social education, it seems to be a good idea to get 2 pupils to work together.

The final discussion by all the class is extremely important. Children learn to marshal their own thoughts by looking at precise answers given by other people.

### 3.5.2 Reading for knowledge

This involves reading a passage on a concrete subject with the aim of setting the essential facts in, for example, a précis or a plan. This is a particularly difficult exercise for children, since unimportant details often seem important to them and **vice versa**. When we are anxious for children to understand passages on geography, for example, we are very ready to agree that this is well within their grasp. We should not, however, forget that a lot of training is needed to learn how to learn or to learn how to study.

Chapters from documentary books can also be used for reading for knowledge.

The children read the passage to themselves first and then list the various main points. The various lists can be compared in a general conversation and the children can learn to tell essential points from non-essential ones.

In practice, the teacher's role here is one of stimulation and leadership. With the class's help he can collect material from papers and magazines.

Children learn a great deal from each other and it is therefore a good idea for themes (such as volcanoes, industry in Great Britain, mountaineering and the Netherland's fight against water) to be studied by small groups of 2 or 3 children.

General subjects can also be introduced and different groups can then study different aspects of the same theme.

Take America as an example of a general theme. The teacher can give a short introduction and the class can then be split into groups, each of which will cover one specific aspect and provide details about it. One will deal with American history, another with the population, a third with flora and fauna, a fourth with natural resources and so on. The various groups will have to collaborate to see that their subjects do not overlap. In this way reading for knowledge can involve planning a project on a given theme.

## 4. READING AND EXPRESSION

Reading provides many opportunities for various forms of expression. When a child is able to talk about what he has read, what he reads about becomes more real, and this, in turn, encourages him to read more.

It is very important, with young children, to alternate reading with creative work based on what has been read. Some examples of how to combine reading and other activities follow.

### 4.1. Reading, talking, listening

The discussion may deal with :

- a) moral content,
- b) personal experiences connected with the content,
- c) events described in the passage,
- d) men or animals who are performing the action.

### 4.2. Reading plus written expression

It is clear that reading will be the basis for a large number of written exercises, such as :

- a) describing the content in the child's own vocabulary,
- b) guessing the end of a partly-read story,
- c) inventing and writing a similar story,
- d) defining some of the essential ideas in the story.

### 4.3. Reading plus drawing

Various activities can be introduced when ideas for drawing are based on a story :

- a) free illustration based on the story,
- b) different children can draw successive scenes from the story and make up a cartoon strip.

### 4.4. Reading plus craft

Some stories, poems and books lend themselves particularly well to a craft project.

Objects in creative play can thus be made in the craft lesson along the lines suggested by the reading.

### 4.5. Reading plus creative play

Acting out stories from books, expressions and even words can have a positive effect on syntax, active vocabulary and the proper ordering of ideas. When children imitate characters from the story, they identify with them and this extremely fruitful as far as creativity in the use of the mother tongue is concerned.

Stories can be acted out in many ways.

Here are some suggestions :

- a) no special materials; benches, chairs and blackboards for decor,
- b) puppets and masks (made in craft lessons); the children can dress up,
- c) recording a game and playing it to the class (and to other classes).

The first suggestion is the easiest to put into practice since it only demands a small amount of preparation time. All the other suggestions should be reserved for special occasions. In all cases, the children must have time to prepare. However, the preparation must not be such that the spontaneous nature of the performance is lost. During the rehearsals, rôles gradually and spontaneously become more clearly defined and elaborate. The memorization of particular words beforehand is not suitable for creative work.

#### 4.6. Reading plus musical expression

It is easy to imagine how musical instruments — tambourines, triangles, sticks and so on — can be used in creative play.

#### 4.7. Reading plus a tape or cassette recorder

Tape recordings have already been mentioned under 4.5. The child has only to hear his own voice once in a reading lesson and he will always avoid the mistakes made on the recording.

#### 4.8. Reading plus printing

The school printing press can be of great service in learning and developing reading.

### 5. CONCLUSION

It is obvious that the above reading methods cannot all be used at once. The teacher himself must decide when to bring in one or another of them. He will realize what the class can do and learn by experience.

The teaching of reading, moreover, lends itself to experimentation with teaching methods such as :

- individual teaching,
- streaming and setting,
- group work,
- stimulating the proper use of the mother tongue,
- the best way of learning and studying,
- the development of means of expression.

**N.B.** Children generally appreciate the teacher giving the occasional expressive reading of an enthralling story.

## LA LECTURE (diverses formes d'exploitation)

### 1. BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

- 1.1. Apprendre aux enfants la technique de la lecture.
- 1.2. Développer l'intérêt pour la lecture.
- 1.3. Apprendre aux enfants à analyser un texte, de façon à les habituer à avoir une attitude critique à l'égard du texte et à saisir l'essentiel en le distinguant de l'accessoire.
- 1.4. Amener les enfants à lire des textes adaptés à leur niveau d'une façon courante et avec une intonation qui corresponde au sens. (Préparation à la lecture silencieuse).
- 1.5. Donner à l'enfant le goût de la lecture comme moyen de délasserment et d'enrichissement.

### 2. LES 2 ETAPES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

- l'initiation à la lecture,
- la lecture courante.

- 2.1. **L'initiation à la lecture** est une des principales tâches de la première année de l'école primaire. Il s'agit de faire acquérir aux enfants la technique de la lecture. Les diverses méthodes employées dans les différents pays fournissent en général, de bons résultats. Il est, par conséquent, inutile de s'étendre ici sur l'initiation à la lecture.
- 2.2. **La lecture courante** commence lorsque l'enfant a atteint le stade où il est capable de comprendre un texte de façon autonome, sans qu'il y ait nécessité de faire précéder la lecture d'une introduction ou d'une préparation.

Ce moment n'arrive pas simultanément pour tous les enfants. Au cours des deux premières années il y aura des élèves qui se trouvent toujours au stade d'initiation, tandis que d'autres sont déjà assez avancés dans la lecture courante. Au moment, où les enfants maîtrisent suffisamment la technique, il se manifeste généralement, une véritable « explosion » de la lecture. Les enfants essaient de lire tout. C'est l'occasion de mettre en pratique la technique et l'habileté acquises.

Le développement de cette habileté devra continuer au cours des leçons de lecture, afin que l'enfant devienne progressivement capable de lire et de comprendre des textes et des livres de difficultés croissantes, dans le but d'accéder à un niveau de culture de plus en plus élevé.

#### 2.2.1 Tâche du maître

Le maître doit être au courant des différentes formes de l'enseignement de la lecture qui peuvent être utilisées. Il doit aussi savoir quelles sont la meilleure approche et la meilleure exploitation du texte pour les enfants en question et quels sont les moyens didactiques les plus adéquats. Il est nécessaire qu'il sache créer des situations de travail où les enfants se sentent à l'aise et collaborent spontanément au développement de leur habileté pour la lecture et à l'augmentation du plaisir que celle-ci leur apporte.

## 2.2.2 Matériel pour la lecture courante

En général, on distingue deux espèces de livres de lecture :

- a) Les livres de série du même auteur ou d'auteurs différents. Il y a des livres avec une seule histoire, il y a des textes choisis, des collections d'histoires plus courtes, de la prose, de la poésie.
- b) Les livres pour enfants de la bibliothèque de la classe ou de l'école. Tous les livres doivent être adaptés au niveau et aux intérêts des enfants. Dans le choix des livres le maître devra donc procéder avec une grande prudence. Il devra, en outre, connaître le degré de maturité de chaque élève en ce qui concerne la lecture, afin de pouvoir les guider judicieusement dans le choix de la lecture individuelle.

2.2.3 Pour la lecture courante l'usage d'un cahier de notes est à recommander. A l'occasion de leçons de divers genres — pas seulement des leçons de lecture — des notes et des remarques seront inscrites dans ce cahier. Des problèmes concernant la langue seront expliqués en de brèves phrases (orthographe de mots difficiles, explication d'expressions inconnues...). Comme il s'agit de l'enrichissement de la langue de chaque enfant individuellement, il est naturel que ces cahiers n'aient pas tous le même contenu. L'élève fera usage du cahier pour la lecture collective, la lecture en groupe, la lecture individuelle.

Pour la recherche de la signification de mots nouveaux, les élèves utiliseront un dictionnaire adapté à leur âge.

## 3. FORMES DE LECTURE COURANTE

**Lecture collective** signifie que l'ensemble de la classe s'occupe en même temps du même texte.

**Lecture individuelle** signifie que tous les élèves de la classe lisent également, mais que les enfants lisent individuellement des textes différents dont le niveau n'est pas forcément le même.

**Lecture en groupes** signifie que tous les élèves sont occupés avec la lecture, mais la classe est divisée en groupes et chaque groupe lit et commente un même texte ou un texte différent.

Il est évident que pour les trois formes, selon le point de vue où l'on se place, différents aspects peuvent être distingués :

### **Accent sur le caractère collectif**

- a) lecture technique, lecture d'un élève pour la classe entière.

### **Accent sur le caractère individuel**

- b) lecture individuelle.

### **Formes intermédiaires**

- c) lecture « au forum »
- d) lecture en groupes.

Nous distinguons encore : la lecture critique silencieuse (e) et la lecture « d'acquisition » (f).

### 3.1. Lecture technique - Lecture pour la classe

Dans la lecture technique l'accent est mis surtout sur la perfection technique, tandis que dans la lecture pour la classe l'accent est mis sur l'expression et l'intonation.

Toutefois, la qualité de l'expression et de l'intonation est, dans une large mesure, dépendante de celle de la technique.

- 3.1.1 Le perfectionnement technique de la lecture vise à obtenir un débit assez rapide et régulier, comme préparation à la lecture silencieuse.

Il sera utile que les élèves lisent d'abord, chacun pour soi, un chapitre. Dans les classes inférieures ils pourront lire en chuchotant, parce que la suppression de l'image acoustique constitue un pas difficile pour l'élève. Mais, dès qu'ils en seront capables, les enfants liront pour eux-mêmes d'une manière silencieuse.

Avant la lecture à haute voix, certaines difficultés du texte seront discutées et expliquées. L'emploi du cahier de notes est indiqué ici. Il sera avantageux de faire la lecture par alinéas assez brefs et de commencer par les élèves les plus habiles.

Lorsque ceux-ci auront terminé leur tâche, ils pourront s'adonner à la lecture individuelle et le maître pourra fournir une aide plus intensive aux élèves qui ont des difficultés de lecture.

- 3.1.2 **La lecture pour la classe**, où l'accent est mis sur l'expression et l'intonation, présente une parenté manifeste avec le langage bien articulé. L'enfant lira à haute voix, se trouvant debout devant la classe. Comme les livres des élèves qui écoutent resteront fermés, on pourra facilement constater si le lecteur lit d'une façon claire et surtout compréhensible. Cette lecture sera, en même temps, un exercice d'audition volontaire pour les élèves de la classe.

### 3.2. La lecture individuelle

On lira des textes de livres de la bibliothèque de la classe ou de l'école. En première année l'on pourra avoir recours à des jeux de lecture et à des livres d'images. Le terme « individuel » signifie dans ce contexte que chaque enfant lit à son propre niveau et pour autant que possible dans un livre qu'il a choisi lui-même. La lecture est silencieuse. Le nombre des livres disponibles sera à peu près le double de celui des élèves de la classe. Lorsqu'il y a des classes parallèles, les maîtres pourront échanger un certain nombre de livres au milieu de l'année scolaire.

La lecture individuelle comporte de nombreuses occasions pour la consultation du dictionnaire et pour l'usage du cahier de notes. Il est recommandable de ranger les livres de la bibliothèque selon certaines catégories p.ex. livres d'animaux, livres historiques, histoires d'Indiens, légendes, fables...

L'opinion erronée est très répandue qu'un enfant ne doit pas commencer la lecture d'un nouveau livre s'il n'a pas lu entièrement le précédent. Il s'agit là d'une exigence irréalisable que l'adulte n'accepte pas pour lui-même. Un enfant peut aussi se tromper lors d'un choix. Une lecture forcée n'est pas profitable au développement du goût de la lecture. Il sera intéressant d'entendre de la part de l'enfant les motifs pour lesquels il n'aime pas lire un certain livre.

- 3.2.1 La lecture individuelle peut également être le point de départ pour la lecture devant la classe. Un enfant est invité à lire à haute voix à ses camarades un bref chapitre qu'il aura lu d'abord silencieusement. Ce sera, à la fois, un entraînement pour la technique et pour l'expression.

Lorsque le sujet s'y prête, cette lecture pourra mener à une discussion avec la classe. Le lecteur ouvrira p.ex. cette discussion par la motivation du choix de son texte. Il en défendra le contenu ou marquera, le cas échéant, son désaccord.

### 3.3. La lecture en groupes

C'est une forme de lecture qui combine l'élément technique et la lecture devant les élèves avec des éléments de la lecture critique silencieuse. Le texte sera attaqué, en commun, par des groupes de 4 élèves environ. L'un des 4 désignera les lecteurs successifs et dirigera les débats. La leçon commencera de la même façon qu'une leçon de lecture technique et de lecture devant la classe : il y aura une introduction et les élèves feront usage du cahier de notes. Tous les enfants liront le texte silencieusement, chacun pour soi, afin que tous puissent prendre connaissance du contenu. Pendant la lecture individuelle le maître écrira quelques questions au tableau noir : des questions de compte rendu, des questions de réflexion et surtout des questions de discussion. Les questions **de compte rendu** sont des questions dont la réponse est trouvée toute faite dans le texte. Exemples : Quel est le personnage principal, où se passe l'histoire ? Les questions **de réflexion** commencent très souvent par le mot « pourquoi ». Exemple : Pourquoi cette personne agit-elle de telle façon ?

Les questions **de discussion** doivent amener l'élève à dire son opinion personnelle. Exemple : Trouves-tu que la façon d'agir de ce personnage est correcte et bonne ?

Il est évident que les dirigeants de groupes doivent apprendre leur tâche comment répartir les portions de lecture, comment fixer la longueur normale d'une portion, comment diriger une discussion sur les questions posées. Un des principaux avantages de la lecture en groupes est le fait qu'un grand nombre d'élèves auront l'occasion de s'exercer dans la lecture technique et la lecture pour les autres et que les élèves éprouveront vraiment une motivation pour la discussion en groupe .

Le travail séparé des groupes est suivi de la discussion commune de la classe. Les chefs de groupe feront le rapport sur le contenu du texte et sur les réponses que les divers groupes ont fournies aux questions posées. La leçon sera complétée et terminée par une brève conversation où participe l'ensemble de la classe, sous la direction du maître.

L'usage du dictionnaire sera indispensable dans ce genre de travail et le cahier de notes rendra de grands services.

Le bon fonctionnement d'une leçon de lecture en groupes exige le respect d'un certain nombre de règles. Exemples : Lorsqu'un élève parle, les autres écoutent; les problèmes non résolus par le groupe seront repris dans la discussion finale.

La lecture en groupes pourra être appliquée utilement dans des disciplines comme la géographie, la biologie, l'histoire, la religion, la morale.

Lorsque le maître aura suffisamment d'expérience avec la lecture en groupes, il ne sera plus indispensable que tous les élèves de la classe lisent le même texte. Le maître prendra des textes différents chaque fois que cela lui semble préférable.

### 3.4. Lecture « au forum »

Pour cette forme de lecture il y a un choix abondant de matière : des extraits de séries à histoires continues, des morceaux choisis, des articles de journaux ou de périodiques. Le contenu pourra relever de la fiction aussi bien que de la réalité. On aura le plus grand succès avec des textes suscitant des questions qui mèneront à un débat.

On commencera par un procédé assez simple : l'élève dont c'est le tour, lira à ses camarades du « forum » un alinéa d'un livre qu'il a choisi lui-même.

Il aura préparé ce travail à l'avance (à la maison), car il devra faire l'introduction du texte et répondre aux questions qui seront posées.

Dans un stade plus avancé, au lieu d'un seul élève, ce sera un groupe de 2 à 6 qui feront la lecture et répondront aux questions. Dans ce cas le texte devra être disponible en 2 à 6 exemplaires.

La lecture « au forum » profitera à l'enseignement de la langue maternelle dans toutes ses formes.

En ce qui concerne la classe (ceux qui ne font pas partie du « forum »).

a) les élèves suivent le travail du forum et écoutent les questions et réponses des condisciples.

b) ils prennent de brèves notes pour pouvoir plus tard poser des questions au « forum ».

Les enfants apprendront ainsi à faire des annotations et ils seront amenés à prendre une attitude critique.

En ce qui concerne les membres du « forum ».

a) Ils doivent réfléchir ensemble sur la façon de présenter le texte de lecture : qui fera l'introduction, qui fera la lecture, qui sera le chef du « forum », qui dirigera les débats de l'ensemble de la classe ?

b) Il faut que le texte soit complètement clair pour les membres du « forum ». Ils résoudront donc ensemble tous les problèmes en utilisant des dictionnaires, des atlas, des encyclopédies ou en s'adressant directement au maître.

c) Ils chercheront ensemble à deviner quelles questions seront éventuellement posées par la classe et quelles sont les questions que le « forum » pourra poser aux autres élèves.

d) Ils doivent être capables de lire le texte d'une façon courante et de ne pas perdre le contrôle des débats.

Les membres du forum doivent avoir l'occasion de se préparer à fond dans un coin particulier de la classe ou dans un local séparé. Une partie de la préparation pourra se faire à la maison ou éventuellement avant le commencement de la classe.

### 3.5. La lecture critique silencieuse

3.5.1 La lecture critique silencieuse comme forme de travail est une lecture attentive et intelligente faite avec un maximum de sens critique.

A la lecture s'ajoutera la réponse personnelle à un certain nombre de questions concernant le texte.

Le texte est lu par les enfants silencieusement et les réponses aux questions sont données par écrit. Il n'importe pas que tous les élèves répondent aux mêmes questions, mais de voir si l'enfant a pensé d'une façon critique et exacte.

La lecture critique est un moyen pour apprendre à l'enfant à penser sous sa propre responsabilité et cela dans toutes les disciplines qui s'y prêtent. (La lecture des données de problèmes de calcul est aussi une forme de lecture critique.)

Il sera nécessaire de mettre un accent spécial sur le développement de la lecture critique lorsqu'on remarque que les élèves éprouvent de grandes difficultés à bien saisir le contenu d'un texte écrit (géographie, histoire, biologie).

Cette forme de lecture est une des plus difficiles pour le maître. Très souvent il devra lui-même s'efforcer de trouver les questions adéquates. Il fera bien de mener les premières leçons à haute voix avec toute la classe, en vue de

la préparation du travail écrit (voir doc. princ. 3.3. Ens. collectif). Du point de vue de l'éducation sociale, il semble recommandable de faire souvent travailler 2 élèves ensemble.

La discussion finale par l'ensemble de la classe est extrêmement importante. Par des exemples de réponses précises, les enfants apprendront à bien formuler leurs pensées.

### 3.5.2 La lecture d'acquisition

Il s'agit de la lecture d'un texte à contenu matériel avec le but d'en retenir les faits essentiels en les groupant p.ex. dans un résumé ou un schéma. C'est un travail particulièrement difficile pour les enfants, car pour eux les faits accessoires représentent parfois l'essentiel et vice-versa. Lorsque nous voulons faire apprendre à des enfants p.ex. des textes concernant la géographie, nous admettons trop facilement qu'ils sont capables de le faire. Nous ne devrions pourtant pas oublier que « apprendre à apprendre » ou mieux « apprendre à étudier » est une tâche qui nécessite beaucoup d'entraînement.

Des chapitres tirés de livres de documentation peuvent également se prêter à la lecture d'acquisition.

Après une lecture silencieuse les enfants feront un schéma des points essentiels. Dans une conversation générale les schémas des différents élèves seront comparés et ainsi les enfants apprendront à distinguer l'essentiel de l'accessoire.

Dans la pratique de ce genre de lecture le maître a un rôle de direction et de stimulation. Avec l'aide de la classe il fera des collections de matériel provenant de journaux et de périodiques.

Les enfants apprennent beaucoup les uns des autres. Il est donc recommandable de faire faire l'étude d'un thème par de petits groupes d'enfants (2 à 3) p.ex. le volcanisme, l'industrie de la Grande-Bretagne, l'alpinisme, la lutte des Pays-Bas contre l'eau.

Il est également possible d'attaquer un sujet général dont différents groupes d'élèves étudieront et élaboreront chacun un aspect particulier.

Prenons comme thème général l'Amérique. Après une brève orientation faite par le maître, la classe sera divisée en un certain nombre de groupes. Chaque groupe étudiera un aspect déterminé et fournira des détails. Un groupe s'occupera de l'histoire de l'Amérique, un autre de la population, un troisième groupe étudiera la flore et la faune, un quatrième les ressources naturelles, etc. Une concertation entre les divers groupes sera nécessaire pour délimiter les sujets. De cette façon la lecture d'acquisition comprendra l'élaboration d'un projet pour une tâche déterminée.

## 4. LECTURE ET EXPRESSION

La lecture fournit des occasions qui conduiront tout naturellement à de nombreuses formes d'expression.

Lorsqu'un enfant a la possibilité de s'extérioriser au sujet de ce qu'il a lu, la matière de la lecture prendra plus de vie, ce qui entraînera une plus grande envie de lire.

L'intercalation de travaux créatifs sur la base d'un texte de lecture est avant tout important pour les jeunes enfants. A titre d'indication, voici quelques possibilités de combinaison entre la lecture et d'autres activités.

### 4.1. Lire, parler, écouter

La discussion peut porter sur :

- a) le contenu moral,

- b) des expériences personnelles en connection avec le contenu du texte,
- c) des événements décrits dans le texte,
- d) des hommes, des bêtes qui agissent.

### 4.2. Lecture et expression écrite

Il est évident que la lecture sera à l'origine de nombreux exercices écrits comme p.ex. :

- a) rendre le contenu avec le vocabulaire propre de l'enfant,
- b) imaginer la fin d'une histoire lue partiellement,
- c) inventer et écrire une histoire semblable,
- d) fixer quelques idées essentielles du texte lu.

### 4.3. Lecture et dessin

Lorsqu'il s'agit d'une histoire qui fournit des sujets pour le dessin on peut procéder de différentes façons :

- a) l'enfant fait une illustration libre en rapport avec l'histoire,
- b) différents enfants dessinent différentes scènes successives de l'histoire de façon à arriver à une bande dessinée.

### 4.4. Lecture et travaux manuels

Certaines histoires, certaines poésies ou certains livres se prêtent bien à la conception d'un projet de travail manuel.

Ainsi, dans le cours de travaux manuels les objets pour un jeu créatif peuvent être réalisés d'après les données de la lecture.

### 4.5. Lecture et jeu créatif

La reproduction dramatisée de livres d'histoire, d'expressions et même de paroles a une influence positive sur la syntaxe, le vocabulaire actif et l'ordre des idées. Quand les enfants imitent des personnages de l'histoire, il y aura une identification avec ces personnages, qui est très fructueuse pour la créativité dans l'emploi de la langue maternelle.

La dramatisation d'histoires peut se faire sous différentes formes.

Quelques suggestions :

- a) sans matériel spécial, les bancs, chaises, tableaux noirs constituent le décor,
- b) avec l'emploi du guignol et de masques, qui seront faits au cours de travaux manuels ou avec travestissement des élèves,
- c) enregistrement d'un jeu radiophonique et présentation à la classe (et à d'autres classes).

La première suggestion est la plus facile à réaliser, parce qu'elle demande peu de temps pour la préparation. La réalisation des autres suggestions sera limitée à des occasions spéciales. Dans tout cela il importe surtout que les élèves aient l'occasion de se préparer. Toutefois, la préparation ne doit pas être telle que le caractère d'improvisation se perd complètement. Au cours de la préparation les rôles se forment et se développent à la longue d'une façon spontanée. La mémorisation de textes déterminés à l'avance ne concorde pas avec le caractère du jeu créatif.

### 4.6. Lecture et expression musicale

On peut facilement s'imaginer qu'au cours des jeux créatifs il pourra être fait usage d'instruments de musique : tambourins, triangles, bâtonnets...

#### 4.7. Lecture et emploi du magnétophone ou de l'enregistreur à cassettes

Déjà sous 4.5. il est fait mention de l'enregistrement par magnétophone. Il suffit parfois que l'enfant écoute sa propre voix lors de leçons concernant les diverses formes de lecture, pour qu'il évite à l'avenir les fautes dont il peut se rendre compte par l'enregistrement.

#### 4.8. Lecture et imprimerie

L'imprimerie scolaire peut rendre des services pour l'apprentissage et le développement de la lecture.

#### 5. CONCLUSION

Il va de soi qu'il ne s'agira pas de pratiquer en même temps toutes les formes d'enseignement de la lecture présentées ci-dessus. Le maître déterminera lui-même le moment propice pour introduire l'une ou l'autre de ces formes. Il se rendra compte des possibilités de sa classe et profitera de ses expériences.

L'enseignement de la lecture se prête du reste très bien à l'expérimentation de certaines démarches didactiques comme p.ex.

- l'individualisation,
- la différenciation,
- le travail en groupes,
- la stimulation du bon usage de la langue maternelle,
- la bonne manière d'apprendre et d'étudier,
- le développement des moyens d'expression.

**REMARQUE :** En général les élèves apprécient que le maître leur fasse parfois lui-même la lecture expressive d'une histoire captivante.

## GROUP TEACHING

### 1. INTRODUCTION

Article 1 of the basic paper on the reform of the primary school sets out the aims of teaching and Articles 3.0. tot 3.3. cover various methods — which can be used according to the size of the class and the training, aptitude and educational convictions of the teacher.

There are roughly speaking, three basic categories of teaching — individualized, collective and the half-way house, group teaching.

Group teaching helps work towards the general aims of education — the harmonious development of the physical, intellectual and moral aptitudes of the individual. The following considerations are an attempt to show that certain targets are more easily attainable via group work than other methods.

### 2. PSYCHO-EDUCATIONAL MOTIVATION

2.1 The elements of the child's thought processes are much more than pictures that are passively recorded when the teacher demonstrates in front of the class. They should, preferably, be actively developed by the pupil himself and he cannot make a thought process his own unless he has imitated it within his mind and assimilated it. These are facts that have been verified by contemporary psychological research — which explains why simply demonstrating in front of a class is not an effective teaching method.

The teacher must help develop the child's thought processes and must therefore realize that these processes undergo a genetic change, gradually becoming more organized and more varied. A child of a given age has a whole series of plans of action which can be applied to the object to be assimilated — he looks, feels, explores, cuts, measures, assesses, counts, guesses, judges, tests, smells, listens, tastes and so on.

2.2. When these plans of action are brought into play, it is very important for the individual to be in contact with other people who have different points of view. This is why good teaching must involve a certain amount of « social » activities. It is an undeniable fact that social contact is an important aspect of the child's intellectual development and, in order to encourage such contacts, children must be encouraged to work together from a very early age. Quite young children can discuss problems that are within their intellectual and logical scope.

2.3. It goes without saying that collective teaching (basic document 3.3.) is also a form of social activity, provided all the pupils can take an active part and are not forced simply to record images in a passive way. It is vital to have lateral discussion between the various pupils in the class as well as between some of the pupils and the teacher.

2.4. However, group work is a form of « social » activity which, once a given level reached, should be an integral part of teaching in every class. Its usefulness is based, initially, on the fact that, from the psychological angle, there is a distinct correlation between the development of thought processes and the learning of skills in general, and the sense of being a member of a group. If the child is really to be aware of his own thought processes and

the actions arising from them, he must be able to compare them with the thought processes and actions of others. We can only judge our own actions and our own thoughts properly if we compare them with other opinions and other ways of doing things. Furthermore, we should not forget that any argument between pupil and teacher is always clouded by the authority and superiority of the teacher. Spontaneous reflection in the child will often be held back and he should, therefore, have frequent opportunities to exchange ideas with his classmates over and above any discussions he may have with his teacher.

- 2.5. Generally speaking, group work stimulates both reflexion and activity in the pupil and has a favourable influence on his spirit of cooperation and desire for mutual help. However there are many other advantages, namely
- A. Group work makes it easier to cope with the handicaps of the slower children.
  - B. Group work gives the teacher greater opportunity for getting to know the pupils as individuals.
  - C. Group work promotes direct contact between the child and what he is studying since he has to investigate without the teacher's help.
  - D. Group work initiates the very young child into autonomy and responsibility.
  - E. It channels the child's inbuilt social tendencies and encourages the learning process and the ability to acquire knowledge and skills.
  - F. It gets the child used to using a variety of documents correctly and well.
  - G. The ideal atmosphere for group work is a useful basis for leaning self-discipline.
  - H. It makes it the individualized teaching which some pupils need if they are to overcome their individual difficulties easier to provide. The teacher is closer to the children in this type of teaching and he is better placed to judge the rate at which each can work.
- 2.6. It should be realized that, in spite of all the advantages, group work is not without its limitations — which are usually connected to the nature of the topics covered, although often to the personality of the teacher as well. The fact that personal difficulties are not an insurmountable barrier is discussed below.

### 3. FEATURES OF GROUP WORK

- 3.1. As the name suggests work of this type involves the class being divided into a number of groups. Generally speaking, the groups work on different aspects of the same theme, although the various activities could well be completely independent.
- 3.2. The teacher's job is to stimulate and advise the pupils.
- 3.3. The groups may be of any size, although, practically speaking, it is better to make sure that in numbers they are more or less equal.
- 3.4. Different-sized groups working on different topics can often work together in the same room.

### 4. FORMING THE GROUPS

- 4.1. The teacher of the pupils can decide on the make-up of the group.
- 4.2. Groups will sometimes be founded on personal affinity or on common needs or interests.

- 4.3. Groups may well be formed according to ability — in reading, for example, there could be a group of good readers and a group of weaker ones. It will often be a good idea to have mixed ability groups so that the better ones can help the weaker ones and the weaker ones are encouraged by their classmates' achievements.

In music, for example, the teacher can separate good recorder players from less good ones or he can form mixed ability groups so that the good players can help the rest.

These two cases show that streaming is not the only means of differentiation, since the children do not need to be split into groups in all subjects and in any case the groups are neither permanent nor inflexible (see basic document 3.2.1).

- 4.4. In most cases, the children will go into groups to look at different aspects of the same theme. For example, if they visit a farm, one group could look at the mathematical and economic sides of the question, another could take the natural science angle, a third interview the farmer ready to write up a report, a fourth make a model of the farm and a last group take photos so as to prepare a pictorial document with subtitles.

### 5. THE POINT OF GROUP WORK

- 5.1. Chapter 2. attempts to provide a psychological basis for group work and partly explains why this type of work is so useful as far as the child's general development is concerned (see 2.1. - 2.5.).
- 5.2. Paragraph 1.1. of the basic document suggest that the child should be at the centre of the teaching process. He should be considered as an individual, with his own interests, needs, personal abilities, rate of progress and family and social background.  
  
Group work makes the intellectual and psychological behaviour of each child much clearer and the teacher will be in a position to diagnose any trouble and prescribe the proper individual treatment to make up for the deficiencies coming, for the post part, from his family and social background. In many cases even once such handicaps have been overcome, normal intelligence is still unable to be brought into play in the classroom.
- 5.3. Children obviously learn from each other and contact between them boosts their ability to express themselves orally and encourages their social and intellectual development.

The atmosphere of the class should be such as to enable the children to work closely together and to learn by cooperating with each other.

There is one prior condition if the best results are to be obtained. Generally speaking, the groups should report on their findings in front of the whole class once each has finished its assignment.

- 5.4. Their independence is developed, their critical faculties aroused and assurance and skill acquired in the way they use the means at their disposal. Furthermore their attempts and their failures will give them basic experience of the attitude to adopt towards any work that has to be done.

When group work is geared to dealing with various aspects of the same basic theme, it is a good idea to discuss the whole topic together so that the problems are clear and alive in the children's minds.



- 5.5. It goes without saying that only in exceptional cases do things go well at the first attempt. A method cannot be successfully applied unless the people concerned have faith in it. Initial disappointment should enable them to better adapt their approach to the situation in hand.

Group work will not make the teacher's task any easier than in any other form of teaching. In fact the opposite will probably prove to be the case, although the teacher's efforts will certainly be rewarded. The children will be enthusiastic and will make progress in self-discipline, the teacher's own horizons and possibilities will be broadened and he will have closer links with the class — these are rewards that will come to him fairly early on.

## 6. ORGANIZATION AND RESOURCES

- 6.1. Group work is not a panacea that only needs to be applied for satisfactory results to appear. Badly used it can lead to total failure.

At the end of paragraph 2 of this document the limitations of groupwork are mentioned. As they are mainly due to the subject matter (e.g. topics with emotional or moral content, certain aspects of language learning and so on) group work should only account for part of the teaching time.

However, the greatest possible benefit must be reaped from it and the teacher must, therefore, use everything at his disposal to discover how to get the best results. He must be able to see clearly in his mind's eye what he intends to do — and study and reflection will help him do this. He can follow courses and go to lectures, read articles in educational journals and benefit from the experience of his colleagues.

- 6.2. Care should be taken initially to restrict group work to those subjects that easiest adapt to it. In a class of 28 to 30 pupils, four or five groups can each be given a specific job to do and each group can use the means at its disposal to do the prescribed task.

This form of teaching can then gradually be extended to other suitable subjects. Where the limits are will depend on the individual classes and the teacher's personality.

- 6.3. An important remark is called for here. Chapter 2 showed that a fairly large proportion of teaching time should be in a « social » form (see the document on conversation in class).

Joint discussion is another social form of school work. The whole class (i.e. a single group) can exchange remarks, ideas and thoughts on a picture, text or object on display before all the pupils.

Practical aid could well be given to teachers who are less familiar with what is involved by suggesting that they adopt the following procedure which has proved to be effective in very many cases.

When the idea is to provoke or form new intellectual notions or constructions, it is preferable for the discussion to be a joint one.

If the idea is to solve problems in ways that are familiar and have already been assimilated, it is better to work in groups.

- 6.4. Group work is not, as might have been expected, only for the over-elevens. It is quite possible to start earlier than this, although it should be remembered that if this type of work is to be useful and effective, the child must be sufficiently mature.

- 6.5. When group work is only one of the class's activities, time and effort can be saved by having the usual seating plan of the pupils in the classroom very similar to the seating plan for group work — a sort of workshop arrangement.

- 6.6. There must be a class library. There must be a choice of suitable books on a variety of subjects that the pupils can use with a minimum of help. The library need not be extensive — it will always be possible to go to the documentation centre where all the relevant audio-visual aids will be available. (See the paper on documenting the pupils.)

- 6.7. Motivation often comes from individual card index systems which can be bought from the supplier or composed by the teacher himself. These cards — often backed up with self-correcting cards — can be used in almost all subjects in the primary school. Groups of older children can do the daily or weekly assignments that the teacher prescribes. A task will be described — in mother tongue or in maths, for example — and the children will begin by deciding how to organize their work so as to get it finished in time.

## 7. THE TEACHER AND DISCIPLINE

- 7.1. While the children are working in groups, the teacher is not just transmitting information — his main function here is to stimulate and he must be able to adapt to the demands of the moment. He must put his educational experience at the child's disposal and be ready to put their interest and enthusiasm to best advantage. He must never lose sight of the aim which is as far as possible, to record and assess the progress made by the pupils as they collaborate within the group. He must show the children where and how to find what information they need. He must teach them to observe, compare, judge and hold a fruitful discussion and he must also record results on paper or tape and in pictures or another art form.

- 7.2. Discipline in the classroom involves bringing about the conditions needed to successfully accomplish a given task in a given time. It follows that when children are working in groups, they must be allowed to discuss aloud — although not loudly — and to move about the classroom as they choose.

- 7.2.1 It is clear that the groups must be allowed to talk — to discuss and carry out a given task — and the teacher will sometimes be involved in one or other of these conversations. Proper discipline demands that one group's discussion does not disturb another group's work and the desire to reach this situation gradually leads to self-discipline. When it is possible or desirable, there will be no talking.

- 7.2.2 Pupils will be able to move about as they choose so as to be able to carry out their investigations, seek out material and ask for advice. Self-discipline should mean less abuse.

- 7.2.3 Improvement in self-discipline will depend on discrete — but firm and imaginative — guidance on the part of the teacher. The child may well be waylaid by this new-found liberty at first and will often be tempted to show no self-discipline at all. However, if they are treated firmly and with confidence, the teacher will soon make the children realize and accept the sort of behaviour that is conducive to work that satisfies both them and him. Group work will give the children the opportunity to see the teacher has confidence in them and to develop their sense of responsibility as individuals and as members of society.

## 8. SYLLABUSES

- 8.1. In this, as in all forms of work in the classroom, the teacher will attach greater importance to knowing how to learn than to the amount of information supplied. The benefit to the child of the quality of the means and methods of acquisition will normally be greater than the benefit deriving from the mere possessions of a given piece of knowledge. It is the acquiring process that will have the greater influence on the whole formation of the individual.
- 8.2. Seen from this angle, the harmonized syllabuses of the European Schools will not, as one might have been tempted to think, interfere with the usefulness and effectiveness of group work in the primary school. Syllabuses in subjects which best lend themselves to group work are either nonexistent (environment) or conceived in such a way as to exclude any cooperation (history & geography) so that the teacher is free to choose the most interesting aspects for in depth study in groups. Here again, as in all good teaching methods, it is not the quantity of the various subjects that counts, but the variety of aspects of a given subject and the discussion of it in depth. It is obvious that we should not conclude from all this that actual knowledge — the cognitive content of a subject — is of no importance. But it should be recognized that knowledge acquired in an active fashion is easier to use and less likely to be forgotten or, if it is forgotten, easier to reacquire.
- 8.3. If some syllabuses need changing, innovation should clearly involve group work and respect these educational principles.

In spite of the precise nature of mother tongue and mathematics syllabuses, the skilful and experienced teacher will, if he sees fit, have every opportunity to deal with certain subjects in group work.

## 9. ASSESSMENT OF THE GLOBAL PERSONALITY OF THE CHILD

- 9.1. Group work will uncontestedly provide every opportunity for making a better assessment of the global personality of the child. When the teacher can observe the child during group work, it is easier to make a more comprehensive basic judgement than any arrived at in ordinary classes.

Traits of character, special abilities and minor failings are easier to detect and the teacher can therefore adapt his attitude to the child according to the concrete reality of his personality. All these details will make it easier for the teacher to perform the delicate task of keeping the parents in the picture via new report containing a better and more detailed appreciation of the children from both scholastic and human angles.

## L'ENSEIGNEMENT EN GROUPES

### 1. INTRODUCTION

*Le document de base concernant la réforme de l'enseignement primaire formule dans son article 1er le but du travail scolaire et parle dans les articles 3. à 3.3. d'un certain nombre de formes de travail didactique. Ces diverses formes seront mises en œuvre suivant la composition des effectifs mais aussi suivant la formation, les aptitudes et les convictions pédagogiques de l'enseignant.*

*Nous pourrions, grosso modo, distinguer trois catégories fondamentales de formes d'enseignement : l'enseignement individualisé, l'enseignement collectif et, entre les deux, l'enseignement en groupes.*

*L'enseignement en groupes contribue à la réalisation du but général de l'enseignement, qui est le développement harmonieux des capacités physiques, intellectuelles et morales de l'individu. Les considérations qui suivent essaient de montrer que la réalisation de certains buts a plus de chance d'être obtenue par le travail en groupes que par d'autres procédés.*

### 2. MOTIVATION PSYCHO-PEDAGOGIQUE

- 2.1. *Les éléments de la pensée des élèves ne sont pas des images enregistrées passivement lors de démonstrations faites par le maître devant la classe. Ces éléments doivent, plutôt, être élaborés d'une façon active par l'élève lui-même et l'acquisition d'une opération de l'esprit ne se fait pas sans qu'il y ait eu imitation intérieure de l'opération par le sujet, qui doit en faire l'assimilation. Ce sont ces faits, vérifiés par les recherches de la psychologie contemporaine, qui expliquent le manque d'efficacité d'un enseignement consistant en une simple démonstration du maître devant la classe.*

*Le maître doit savoir que la pensée, dont il a la charge d'assurer le développement chez l'enfant, subit une évolution génétique en s'organisant et en se différenciant progressivement. L'enfant d'un certain âge dispose d'une série de « schèmes d'activité » qu'il pourra appliquer à l'objet pour l'assimiler : il saisit, tâte, explore, coupe, mesure, estime, compte, devine, évalue, essaye, sent, écoute, goûte, etc...*

- 2.2. *Lors de l'application de ces schèmes d'activité, il est très important que l'individu entre en contact avec d'autres personnes pouvant avoir d'autres points de vue. Voilà pourquoi tout bon enseignement doit comprendre une part raisonnable d'activités « socialisées ». Il est indéniable que les contacts sociaux jouent un rôle important dans le développement intellectuel de l'enfant. Dans l'intérêt de tels contacts, il faut encourager très tôt les enfants à travailler ensemble. Des enfants assez jeunes peuvent déjà être amenés à discuter en commun des problèmes qui ne dépassent pas leurs possibilités intellectuelles et logiques.*

- 2.3. *Il va sans dire que l'enseignement collectif (doc. de base 3.3.) constitue aussi une forme d'activité socialisée, à condition que tous les élèves soient amenés à participer activement et à ne pas se limiter à l'enregistrement passif d'images. Il est indispensable que les échanges ne se fassent pas uniquement entre certains élèves et le maître, mais qu'il y ait également des échanges latéraux touchant chacun des élèves de la classe.*

2.4. Toutefois, le travail en groupes est une forme d'activité socialisée qui, à partir d'un certain niveau, devrait faire partie intégrante de l'enseignement de chaque classe. L'utilité de ce genre de travail est basée, tout d'abord, sur le fait que, du point de vue psychologique, le développement de la pensée et l'apprentissage en général montrent un certain degré de corrélation avec le sens de la collectivité. Pour prendre vraiment conscience de sa propre pensée et de l'action qui en découle, il faut pouvoir les confronter avec la pensée et l'action d'autrui. Nous n'arrivons à juger correctement notre propre pensée et notre propre activité qu'en les comparant à d'autres opinions et à d'autres façons d'agir. D'autre part, il ne faut pas oublier que la confrontation de la pensée de l'enfant avec celle du maître est toujours un peu gênée par l'autorité ou la supériorité de ce dernier. La spontanéité de la réflexion de l'enfant en sera souvent amoindrie. Il sera donc nécessaire qu'en dehors de la confrontation de sa pensée avec celle du maître, l'élève ait de nombreuses occasions de discuter avec ses condisciples.

2.5. D'une façon générale on peut dire que le travail en groupes est apte à stimuler particulièrement la réflexion et l'activité de l'élève et à influencer favorablement son esprit de coopération et d'aide mutuelle. Mais, de nombreux avantages plus particuliers viennent s'ajouter :

- la collaboration en groupes rend plus facile une certaine compensation des handicaps des enfants moins favorisés ;
- lors du travail en groupes, le maître a plus d'occasions pour approfondir sa connaissance des particularités des divers élèves ;
- le travail en groupes favorise le contact direct de l'enfant avec l'objet d'études qu'il doit souvent explorer sans l'intermédiaire du maître ;
- le travail en groupes essaye d'habituer l'élève, très tôt, à l'autonomie et la responsabilité ;
- le travail en groupes utilise les tendances sociales innées des enfants dans l'intérêt de l'enseignement et de l'acquisition de connaissances et d'aptitudes ;
- ce genre de travail familiarise l'enfant avec l'emploi correct et efficace de documents de toutes sortes ;
- l'atmosphère qui doit régner lors du travail en groupes constitue une base propice à l'apprentissage de l'autodiscipline ;
- le travail en groupes facilite la pratique de l'individualisation, dont certains élèves ont besoin pour vaincre des difficultés particulières. Le maître étant plus près de chacun des élèves pourra mieux tenir compte des différences de rythme de travail.

2.6. Il ne faut pas oublier de rendre attentif au fait que le travail en groupes, en dépit de tous les aspects positifs a des limites. Ces limites se rapportent généralement à la nature des sujets à traiter, mais parfois aussi à la personnalité du maître. Il sera montré plus loin que les difficultés personnelles ne doivent pas constituer une barrière infranchissable.

### 3. CARACTERISTIQUES DU TRAVAIL EN GROUPES

3.1. Comme le nom l'indique, ce genre de travail comporte la division de la classe en un certain nombre de groupes d'enfants. Généralement les travaux entrepris simultanément par les divers groupes ont des rapports entre eux en ce qui concerne la matière traitée. Toutefois, il n'est pas exclu que ces activités puissent parfois être complètement indépendantes.

3.2. Au cours du travail en groupes, le rôle du maître consistera à stimuler et à conseiller les élèves.

3.3. Le nombre des élèves qui constituent les différents groupes n'a, en théorie, aucune importance. Cependant, pour des raisons pratiques, il est parfois utile d'assurer un certain équilibre dans la composition numérique des groupes.

3.4. Des groupes très différents, tant par le nombre que par le but qu'ils poursuivent, peuvent parfois travailler ensemble dans la même salle.

### 4. FORMATION DES GROUPES

4.1. Les groupes peuvent être formés par le maître lui-même ou résulter du libre choix des élèves.

4.2. Parfois, la composition des groupes sera fondée sur l'amitié, sur des intérêts ou des besoins communs.

4.3. Des groupes peuvent être constitués sur la base d'un niveau d'acquisition, p.ex. un groupe d'enfants forts en lecture, ou un groupe de lecteurs plus faibles. Souvent il sera bon de mélanger les faibles et les forts, afin que les enfants plus capables puissent aider leurs camarades moins doués et que ces derniers soient stimulés par la performance des autres.

Dans une leçon de musique, encore, le maître pourra séparer les bons joueurs de flûte des enfants moins capables, ou, à d'autres occasions, il préférera faire des groupes où les degrés de capacités sont mélangés, afin que les bons joueurs aident les autres.

Ces deux exemples montrent qu'il ne s'agit pas de pratiquer la différenciation totale par niveau d'intelligence (streaming), puisque la séparation ne s'étend pas à toutes les disciplines et n'est pas permanente et inchangeable (cf. doc. de base 3.2.1.).

4.4. La plupart du temps, on formera des groupes pour étudier divers aspects du même thème. Lors de la visite d'une ferme p.ex. un groupe sera chargé de l'étude des aspects mathématiques et économiques, un autre groupe étudiera le sujet du point de vue des sciences naturelles, un troisième aura une entrevue avec le fermier pour pouvoir écrire un rapport, un quatrième groupe fera, en travaux manuels, un modelage de la ferme, un dernier, enfin, prendra des photos pour préparer une série munie d'une légende.

### 5. UTILITE DU TRAVAIL EN GROUPES

5.1. Le chapitre 2. qui essaye de donner une base psychologique au travail en groupes, montre déjà au moins partiellement, la grande utilité de ce genre de travail pour la formation générale de l'enfant (cf. 2.1. à 2.5.).

5.2. Le paragraphe 1.1. du document de base allègue que, dans la formulation du but de l'enseignement, l'enfant se trouve placé au centre. Il s'agit de l'enfant pris dans son individualité, avec ses intérêts, ses besoins, ses capacités personnelles, son rythme de travail, son arrière-fond familial et social.

Le travail en groupes faisant mieux apparaître le comportement intellectuel et psychologique de chaque enfant, mettra le maître en mesure de mieux diagnostiquer et de mettre en œuvre une aide individuelle efficace allant dans le sens d'une compensation des déficiences provenant, avant tout,

du milieu familial et social. Souvent, à la suite de pareils handicaps, l'intelligence normale des enfants est incapable de se manifester dans le rendement scolaire.

- 5.3. Il est certain que les enfants apprennent beaucoup les uns des autres. Les contacts entre eux accroissent leur capacité d'expression orale et favorisent leur développement social et intellectuel.

On essayera de créer dans la salle de classe une atmosphère dans laquelle les enfants pourront travailler intimement ensemble, s'instruisant ainsi, en coopérant.

La réalisation optimale de ces avantages est soumise à une condition fondamentale : il faut, en général, qu'il y ait, après l'achèvement des travaux des divers groupes, des rapports faits par les équipes devant toute la classe.

- 5.4. L'indépendance des enfants est développée, leur faculté critique augmente et ils acquièrent assurance et adresse dans l'emploi des moyens mis à leur disposition. En outre, grâce aux essais et erreurs, ils auront une expérience fondamentale quant à l'attitude à prendre en face d'un travail à exécuter.

Lorsque le travail en groupes a pour but de résoudre un certain nombre de problèmes se rapportant à un même sujet, il peut être utile d'en discuter d'abord en commun, afin de rendre ces problèmes clairs et vivants dans l'esprit des élèves.

- 5.5. Il va sans dire qu'il faudrait une chance exceptionnelle pour que les résultats des premiers essais fussent entièrement satisfaisants. Pour qu'une méthode, quelle qu'elle soit, puisse être appliquée avec succès, il faut croire à ses vertus. En face d'une déception initiale, il faut tirer des leçons et essayer de mieux adapter sa façon de faire à la situation réelle.

La pratique du travail en groupes ne rendra pas la tâche du maître plus facile qu'elle ne l'est pour n'importe quelle autre forme d'enseignement. Il remarquera probablement que c'est le contraire qui est vrai, mais que, d'autre part, ses peines ne seront pas privées de récompenses : l'enthousiasme des enfants, leur progrès dans l'autodiscipline, l'élargissement de son propre champ de vue et d'action, les contacts humains plus étroits dans la classe sont des fruits de son travail qu'il ne manquera pas de voir plus ou moins rapidement.

## 6. ORGANISATION ET RESSOURCES

- 6.1. Le travail en groupes n'est pas une panacée qu'on n'aura qu'à appliquer pour arriver à des résultats satisfaisants. Employée d'une façon maladroite, cette forme d'enseignement peut conduire à un échec total.

La fin du paragraphe 2. de ce document mentionne les limites du travail en groupes. Comme ces limites se rapportent avant tout à la nature des matières à traiter (p.ex. thèmes à contenu affectif et moral, certains aspects de l'étude d'une langue ...) le travail en groupes ne pourra constituer qu'une partie de l'enseignement.

Il est pourtant nécessaire de tirer de cette partie le plus grand profit possible pour l'élève et, dès lors, le maître a l'obligation d'employer tous les moyens qui sont à sa disposition pour se familiariser avec la bonne conduite du travail en groupes. Pour y arriver, il doit voir clairement, dans son esprit, ce qu'il va essayer de faire. Ce sont l'étude et la réflexion qui l'aideront. Il pourra suivre des cours et des conférences. Il cherchera des

articles sur le travail en groupes dans les revues pédagogiques et il profitera de l'expérience de ses collègues.

- 6.2. Il est prudent de limiter ces activités d'abord à une des matières qui s'y prêtent le plus facilement, p.ex. l'étude du milieu. Dans une classe de 28 à 30 élèves, 4 à 5 groupes pourront recevoir chacun une tâche déterminée. Chaque groupe emploiera les moyens qui sont à sa disposition pour remplir sa propre tâche.

Peu à peu, cette forme d'enseignement pourra être étendue à l'une ou l'autre matière qui s'y prête aussi. L'extension maximale que ce genre de travail prendra dans la totalité de l'enseignement dépendra essentiellement des particularités de la classe et de la personnalité du maître.

- 6.3. Il convient peut-être ici d'intercaler une remarque importante. Dans le chapitre 2., il a été montré qu'une assez grande partie de l'enseignement doit se faire sous une forme qu'on pourrait appeler « forme socialisée » (cf. document sur la conversation en classe).

Or, la discussion en commun constitue aussi une forme socialisée de travail scolaire. La classe entière (un seul groupe) échange ses observations, ses idées et réflexions au sujet d'une gravure, d'un texte, d'un objet que tous les élèves de la classe voient de leurs propres yeux.

Pour fournir une aide pratique aux maîtres moins familiarisés avec le travail en groupes, on pourrait suggérer la solution suivante dont l'efficacité a été prouvée par de nombreuses expériences :

Lorsqu'il s'agit essentiellement de dégager ou d'élaborer des notions ou des constructions intellectuelles nouvelles, il est préférable d'appliquer la discussion en commun.

Lorsqu'il s'agit, au contraire, d'appliquer à la solution de problèmes des notions connues et assimilées, le travail en groupes est davantage indiqué.

- 6.4. Le travail en groupes n'est pas l'apanage des enfants au-dessus de onze ans, comme on pourrait être tenté de le croire. Il est possible de commencer bien plus tôt, sans oublier cependant, qu'un travail utile et efficace de ce genre, demande une maturité d'esprit suffisante.

- 6.5. Lorsque le travail en groupes fait partie de l'ensemble des activités d'une classe, il sera nécessaire, pour économiser du temps et des efforts, d'organiser la disposition interne de la classe de telle façon qu'elle soit toujours le plus près possible de la disposition utile pour le travail en groupes (une espèce d'atelier de travail).

- 6.6. La bibliothèque de la classe est indispensable. Il faudra arriver à avoir, sur une variété de thèmes, un choix de livres aptes à être utilisés par les élèves, avec un minimum d'aide étrangère. Cette bibliothèque n'a pas besoin d'être complète, car on pourra, à tout moment, avoir recours au centre de documentation, où il y aura également tous les moyens audiovisuels nécessaires (cf. document sur la documentation de l'élève).

- 6.7. Souvent, la motivation d'un travail provient de fiches de travail individuelles, achetées dans le commerce ou préparées par le maître. Ces fiches peuvent être employées pour presque toutes les activités dans l'enseignement primaire et souvent s'accompagnent de fiches auto-correctives. Des groupes d'enfants plus âgés pourront travailler à des tâches journalières ou hebdomadaires établies par le maître. On fixera une tâche (en langue maternelle ou en math. p.ex.) et les enfants commenceront par étudier de quelle façon il faut organiser le travail pour pouvoir l'achever endéans une certaine limite de temps.

## 7. ROLE DU MAITRE ET DISCIPLINE

- 7.1. Pendant l'enseignement en groupes, le maître n'est pas seulement le transmetteur de connaissances mais encore, et surtout, un stimulateur et un conseiller, capable de s'adapter aux exigences du moment. Il s'efforcera d'entourer l'enfant de son expérience pédagogique, toujours prêt à tirer profit des intérêts et de l'enthousiasme des élèves. Il sera toujours conscient du but qu'il veut atteindre et essayera, dans la mesure du possible, de constater et d'évaluer les progrès des élèves dans la collaboration au sein du groupe. Il montrera aux élèves où et comment trouver les informations dont ils ont besoin. Il leur apprendra à observer, à comparer et estimer, à mener une discussion fructueuse. Il les amènera aussi à fixer les résultats de leur travail par l'écriture, par la mise sur bande, par l'illustration ou d'autres moyens artistiques.
- 7.2. La discipline à l'école est la réalisation des conditions nécessaires pour pouvoir exécuter avec succès une tâche déterminée dans un certain laps de temps. Il s'en suit que, dans les leçons de travail en groupes, les élèves doivent avoir le droit de discuter ensemble à voix basse et de se déplacer librement dans la classe.
- 7.2.1. Il est évident que le travail en groupes rend nécessaire la conversation au sein des groupes qui doivent projeter et exécuter ensemble une certaine tâche. Il arrive que le maître lui-même soit tour à tour engagé dans une conversation avec les différents groupes. La bonne discipline exige que les discussions des uns ne dérangent pas le travail des autres. La volonté d'y arriver mène peu à peu à l'autodiscipline. Le silence sera observé lorsque les conditions de travail le permettent ou l'exigent.
- 7.2.2. Le libre déplacement doit être toléré pour permettre aux élèves de poursuivre leurs enquêtes, de chercher du matériel et de demander des conseils. L'autodiscipline contribuera à éviter les abus.
- 7.2.3. Le progrès concernant l'autodiscipline dépendra de la direction discrète, mais ferme et imaginative du maître. Il ne faut pas s'étonner, que l'enfant soit, au début, quelque peu dérouté par le surplus de liberté et qu'il est souvent tenté d'en profiter pour adopter une conduite qui est assez loin de l'autodiscipline. Mais, en les menant avec fermeté et confiance, le maître réussira rapidement à faire comprendre et accepter aux enfants le comportement qui seul permettra de faire un travail donnant satisfaction à eux-mêmes et au maître. Le travail en groupes leur fournira une occasion de vivre la confiance du maître et de développer leur sens de la responsabilité, comme individus et comme membres de la collectivité.

## 8. PROGRAMMES

- 8.1. Dans le travail en groupes comme dans les autres formes de travail scolaire, le maître attribuera plus de valeur au « savoir apprendre » de l'élève qu'à la quantité de l'apport réel de connaissances fourni par une activité. Le profit tiré par l'enfant de la qualité des moyens et des méthodes d'acquisition dépassera normalement celui qui est fourni par la possession finale d'une connaissance déterminée. C'est le procédé d'acquisition qui aura la plus vaste influence sur la totalité de la formation de l'individu.
- 8.2. Vus sous cet angle, les programmes harmonisés des Ecoles européennes ne pourront pas, comme on serait tenté de le croire, constituer une entrave à un emploi judicieux et efficace du travail en groupes dans l'enseigne-

ment primaire. En ce qui concerne plus particulièrement les matières qui se prêtent le mieux à ce genre de travail, les programmes sont ou bien inexistantes (milieu local) ou conçus d'une façon qui exclut tout caractère coercitif (géographie, histoire), de sorte que le maître aura toute liberté de choisir les éléments les plus intéressants pour les faire approfondir par les élèves, grâce à l'emploi du travail en groupes. Ici encore, comme dans tout bon enseignement, ce n'est pas la quantité des matières diverses qui compte, mais plutôt la multiplication des points de vues concernant un sujet déterminé et la pénétration en profondeur. Il va sans dire qu'on ne doit pas tirer de ces considérations la conclusion que les connaissances, le contenu cognitif d'un sujet, soient sans importance, mais il s'agit de comprendre que les connaissances acquises d'une façon active sont mieux applicables, résistent mieux à l'oubli et, le cas échéant, sont mieux récupérables.

- 8.3. S'il est bien utile de changer certains programmes c'est certainement dans la direction d'une meilleure adaptation à ce genre de travail et à ces principes pédagogiques qu'il faudrait aller.
- 8.4. En ce qui concerne la langue maternelle et les mathématiques, malgré la plus grande précision de certains programmes, le maître adroit et expérimenté trouvera aussi, s'il le juge utile et nécessaire, des occasions pour traiter certains sujets par la voie du travail en groupes.

## 9. EVALUATION DE LA PERSONNALITE GLOBALE DES ELEVES

- 9.1. Sans contredit, le travail en groupes fournit de nombreuses occasions pour réaliser une évaluation plus adéquate de la personnalité globale de l'élève. Il est plus facile, grâce à l'observation des enfants par le maître, lors de la coopération dans le groupe, de donner au jugement une base beaucoup plus large que celle qui est possible dans l'enseignement exclusivement collectif. Des traits de caractère, des aptitudes particulières, des déficiences mineures seront plus aisément remarqués par le maître, ce qui lui permettra de mieux adapter son attitude à l'égard de l'élève aux réalités concrètes de sa personnalité. Tous ces détails faciliteront également au maître la tâche délicate de fournir aux parents par l'intermédiaire d'un bulletin réformé une appréciation plus valable et plus nuancée de leurs enfants, à la fois du point de vue purement scolaire et plus généralement du point de vue humain.

## DOCUMENTING THE PUPILS

### 1. THE REASON FOR DOCUMENTATION

Both group and individual work demand that both teacher and pupils take up a different attitude from the one they have in traditional classes.

The teacher cannot confine himself to simply supplying the pupils with information. He has to increase the pupils own ability to find the information they need for their oral and written work. He must be more concerned with formation than information.

If the school did nothing more than provide information for more or less passive pupils, it would only amount to a medium like radio or television. But it has another duty as well — and one which only it is in a position to do. It has to trigger off certain educational mechanisms which are worthwhile in themselves, independently of any information imparted. The child must learn to observe and to think, to analyse synthesize, access and select.

The school's job will therefore be twofold. It must help children to acquire knowledge and most important help them acquire attitudes and method so as to form individuals who have received training and education as well as instruction.

The document is of considerable importance in the achievement of these aims.

### 2. THE DIFFERENT TYPES OF DOCUMENTARY MATERIAL

There are several types of documents :

- (a) documents from school, outside school, museums etc. ;
- (b) oral documents - traditions and eye witness accounts ;
- (c) written documents - books, dictionaries, word lists, papers, monographs etc. ;
- (d) recorded material - records and tapes ;
- (e) pictorial documents - posters, panels, magazines and text books.

### 3. WORKING WITH DOCUMENTS

3.1. The process of obtaining and dealing with documents on any given subject is in four stages :

- i. finding the relevant documents ;
- ii. making a selection according to the importance of the various documents obtained ;
- iii. storing for future use any documents that are not needed immediately ;
- iv. working on the documents selected to compile the desired information.

3.2. The teacher must have a clear idea of what he expects the child to do with the document in question. Furthermore, if he is to give the child proper guidance in using his documents, he must be aware of all the possible stumbling blocks which, of necessity, vary from one child to the next.

3.3. He must first make it clear where and how the children can find the information they need. The teacher must therefore know exactly what sources of information there are in the classroom and around the school and what information needs to be sought further afield.

3.4. A book only becomes a document when it is consulted.

This is why the teacher must do his utmost to get the child to develop the mind and outlook of a research worker. The pupil will then be able to transform the book into a source of valuable information for his own scholastic needs.

The situation where the pupil simply copies out passages of a book should be avoided, since this would mean he was not doing research. He must get used to analyzing, criticizing and sorting information. He must also be able to classify the various information and summarize.

3.5. Sometimes the pupils will find himself faced with varied and even contradictory documentation but, with the teacher's help, he will be able to take a decision or make a selection based on what is the most valid - or the most probable.

3.6. This brings us to «sets of documents». If the child is to be sure of having covered all the ground in his search for pertinent documents, he should go to various sorts of sources — books, films, real objects, records, slides etc. — for information on any one subject. He will succeed if he is able to analyze the various documents and assess their real value and remember their limitations.

In this way, the children will gradually learn that the acquisition of comprehensive information is a long term business.

### 4. AVAILABILITY OF DOCUMENTS

4.1. Everyday, materials — word lists, dictionaries, encyclopedias, history, geography and biology books and atlases and so on — should be in the classroom and easily accessible to the pupils. A simple card index will be produced by the teacher, possibly with the pupils' help, so that the material can be used easily and rationally. All classes in the same language section should use the same system of classification.

4.2. Additional documentation for each of the language sections should be housed in a special room. Then there could be documents — such as slides, maps and objects — shared by some or all of the sections.

4.3. Fortunate schools might have a documentation centre where pupils could do their own research either singly or in groups.

The joint centre would mean that young pupils would be able to learn how to use classified information and get used to broadening their knowledge by working on their own. The centre could also be used by the younger classes in the secondary school.

The special atmosphere in a documentation centre would be such as to stimulate the child's intellectual curiosity.

## LA DOCUMENTATION DE L'ÉLÈVE

### 1. LA MOTIVATION D'UNE DOCUMENTATION

Le travail en groupes et le travail individuel nécessitent de la part du maître et de la part des enfants une attitude différente de celle demandée par l'enseignement collectif.

Le maître ne pourra pas se limiter à fournir aux élèves des informations, il cherchera plutôt à rendre les élèves capables, au maximum, de chercher et de trouver eux-mêmes l'information dont ils ont besoin pour l'exécution de leurs travaux oraux et écrits. Le rôle du maître sera davantage celui d'un formateur que celui d'un informateur.

Si l'école se limitait à donner des informations, reçues plus ou moins passivement par les élèves, elle se résoudrait à être uniquement un moyen d'information comme la radio et la télévision. Au contraire, l'école doit doubler son rôle d'information d'un autre rôle, qui lui est spécifique. Il s'agit du rôle de déclencher chez les élèves certaines réactions formatrices qui ont une valeur en elles-mêmes, indépendamment de la nature de l'information. L'enfant doit apprendre à observer et réfléchir, faire des analyses et des synthèses, apprécier et choisir.

L'école aura ainsi une double mission : faire acquérir des connaissances, mais également et surtout : faire acquérir des attitudes et une méthode de façon à produire des individus non seulement instruits, mais, avant tout, formés et éduqués.

Dans la réalisation de ce but, le document joue un rôle très important.

### 2. LES FORMES DU DOCUMENT

Les documents se présentent sous des formes variées :

- a) Les documents objets que l'on trouve à l'école, en dehors de l'école, dans les musées, etc.
- b) Les documents oraux : traditions, témoignages...
- c) Les documents écrits : livres, dictionnaires, lexiques, journaux, monographies...
- d) Les documents sonores : disques, bandes...
- e) Les documents imagés : affiches, panneaux, magazines, manuels scolaires.

### 3. LE TRAITEMENT DES DOCUMENTS

3.1. Le traitement d'un ensemble de documents en vue d'avoir des informations déterminées pourra se faire en quatre phases :

- a) Chercher les documents utiles pour le cas précis.
- b) Faire un choix en se basant sur le degré d'importance du document.
- c) Remettre les documents non immédiatement utiles en bonne place pour la conservation.
- d) Travailler sur les documents retenus pour composer l'information cherchée.

3.2. Il faut que le maître ait une conception très claire et précise du but visé par l'utilisation directe du document par l'enfant lui-même. D'autre part, pour être capable de guider judicieusement l'élève en ce qui concerne l'emploi des documents, le maître doit connaître toutes les difficultés que peut rencontrer l'enfant, difficultés qui varient nécessairement d'un individu à l'autre.

3.3. En premier lieu, il faut faire savoir aux enfants où et comment ils peuvent trouver l'information dont ils ont besoin. Le maître doit donc savoir exactement quelles sont les sources d'information présentées dans la salle de classe ou dans l'enceinte de l'école ; et quelles sont les informations qui doivent être prises à l'extérieur de l'école.

3.4. Au sujet de la documentation écrite, il faut savoir que le livre devient un document seulement lorsqu'on l'interroge.

Pour cette raison, le maître doit faire tout son possible pour amener l'élève à avoir l'esprit et l'attitude d'un chercheur. Cet esprit rendra l'élève capable de transformer le livre en une source de renseignements utiles pour son travail scolaire personnel.

Il faut chercher à éviter que l'élève se limite à copier textuellement des passages d'un ou plusieurs livres, car alors il ne serait pas un véritable chercheur. Il faut plutôt l'habituer à analyser, critiquer et trier les informations. Il faut également qu'il arrive à ordonner différentes informations et à en faire finalement une synthèse.

3.5. Parfois l'enfant se trouvera devant une documentation variée et même contradictoire. Avec l'aide du maître, il devra arriver à une décision ou à un choix basés sur la plus grande véracité ou la plus grande vraisemblance.

3.6. Ici se pose le problème des « ensembles documentaires ». Pour être certain d'avoir tout fait pour arriver à une information pertinente, il faudra que l'enfant se serve, pour le même sujet, de documents de différentes natures (livres, films, objets réels, disques, diapositives, ...). Il atteindra ce but en étant en mesure d'analyser des documents variés et de se former un jugement au sujet de leur valeur réelle, sans en oublier les limites.

Les enfants apprendront ainsi, peu à peu qu'une véritable information riche et profonde est le fruit d'une longue progression.

### 4. LA DISPOSITION DU MATÉRIEL DOCUMENTAIRE

4.1. Le matériel d'usage courant devrait se trouver dans la classe, bien accessible aux élèves : lexiques, dictionnaires, encyclopédies, livres d'histoire, de géographie, de biologie, atlas. Un fichier simple, permettant l'emploi facile et rationnel de ce matériel, serait établi par le maître, éventuellement en collaboration avec les élèves. Il serait utile que le code de classification soit le même dans toutes les classes d'une même section linguistique.

4.2. Dans une salle spéciale il y aurait éventuellement, pour chaque section linguistique un complément de la documentation se trouvant dans les classes. Il y aurait ensuite les documents communs à plusieurs sections, voire à toutes les sections : diapositives, cartes géographiques, objets...

4.3. Dans des circonstances particulièrement favorables, il ne serait pas exclu que l'école dispose d'un centre de documentation conçu de telle façon que les élèves puissent parfois y faire des travaux de recherche, en groupe ou individuellement.

Dans ce centre commun l'élève aurait davantage la possibilité d'apprendre dès son jeune âge à se servir d'une documentation bien codifiée et de s'habituer à élargir ses connaissances par le travail personnel. Ce centre pourrait également être mis à la disposition des classes inférieures du secondaire.

L'atmosphère spéciale d'un centre de documentation serait apte à stimuler la curiosité intellectuelle de l'enfant.

## CONVERSATION AND DISCUSSION IN CLASS

Paragraph 3.1. of document No 74-D-710/1. produced by the committee on primary reform, draws attention to the importance of oral expression in class.

Organized conversation in the classroom is the ideal means of teaching children to listen properly and to express themselves correctly and clearly.

### 1. AIM OF CONVERSATION

It should be remembered that conversation is a didactic process which makes a considerable contribution to the child's development and grasp of spoken language. Particular attention should be paid to the exercise and techniques of this process both at the nursery school and throughout the primary school. Proper conversation will provide constant opportunities for the pupils to develop essential abilities, of which the main ones are :

- i. entering into contact with and listening to their classmates (socialization) ;
- ii. being able to express different shades of meaning (creativity) ;
- iii. knowing how to think logically (powers of reflection and intelligence) ;
- iv. appreciating certain values (aesthetic and moral senses) ;
- v. expressing their emotions out loud (emotivity).

### 2. FORMS OF CONVERSATION

2.1. Spontaneous dialogues may crop up at any time. Two pupils may discuss a piece of work or a problem they have encountered, a teacher may talk to a pupil about a piece of work he has done or has been set to do or the teacher may react to something the pupil says.

Although the teacher hopes for and, indeed, tries to stimulate this kind of conversation, it still depends to a great extent on chance and we need not discuss it further here.

2.2. For conversation in groups, the class is split into different teams, primarily to discuss questions of detail, look for answers to given problems and devise and plan projects. The subjects here are usually very concrete ones and the pupils are therefore encouraged to reflect together and their capacity of expression will be improved (see 3.3. of the document on reading).

2.3. Class conversation may often be on a subject which has previously been prepared individually or in groups.

2.4. This type of conversation can also be instructive, the aim being to acquire specific skills. This is an active form of transmission and is used (as, indeed, group conversation is often used) as a teaching method. The teacher directs the discussion by asking questions, making comments, filling gaps and providing details and thus leads the class towards whatever target he has in mind.

It is a good idea for pupils to have the opportunity to familiarize themselves with the theme to be discussed before the conversation class takes place. The teacher can therefore provide information himself or he can get the children to read an appropriate text (see 3.3.).

### 3. ORGANIZING THE CONVERSATION

3.1. Both in group and class conversations, the children must get used to obeying a certain number of rules — including keeping within the time limit when speaking. If there are no rules, the children could well chatter irrelevantly and use up a lot of time to no good use.

3.2. Conversation can be organized in three separate stages.

(a) *Statement of the problem*

e.g. there are three apples to be shared between 4 children.

(b) *Analysis of the problem*

i. Each child must have the same amount.

ii. Each child must be satisfied with the solution.

iii. The most rational solution must be found.

(c) *Solutions*

This is where creative thought comes in. Solutions are found through reasoning and manipulation. All correct answers are accepted and compared.

(d) *Assessment*

Which is the best answer and why ?

(e) *Execution of the best solution.*

(f) *Application of the principle*

Similar problems are then solved.

5 children share 4 apples ;

3 children share 4 apples ;

4 children share 7 apples, etc.

Modern maths, for example, often provides pupils with the opportunity to explore different subjects together and find answers to problems together. When this happens the teacher is not primarily a provider of information but a mentor who discretely shows the way the conversation has to take by simply participating in the discussion.

It is preferable for the teacher not to stand conspicuously in front of the class. It is better if he goes among the pupils to stimulate their reactions.

3.3. Class discussion will by no means always be really instructive — i.e. it will not always aim at teaching specific information. When subjects — such as housing, leisure or the weather — are taken from current events, or from geography, history and biology, for example, it is a good idea to let the children prepare the discussion. If they are to take a proper part in the conversation, then they must be familiar with the subjects to start with. The preparation can be done via a lesson on the theme to be discussed or by reasing a particular text. However, in some cases, this will not be necessary — a case in point is a common, everyday subject of which all the pupils have first-hand knowledge. Here again, it will often be necessary to start with a clear and concise statement of the problem in hand.

E.g.

(a) Why is there a highway code ?

(b) How can we make our classroom more comfortable ?

This statement can be followed by an analysis.

(a) 1. What would happen if everybody did as he liked ?



2. What are the most important parts of the highway code ?
3. Under what circumstances are we part of the traffic ?

(b) 1. Should a classroom be comfortable ?

2. Why ?

3. How can we make it comfortable ?

In some cases (such as (a)), the final decision and the practical implementation are dropped, but in others (such as (b)), they are not.

3.4. Pupils are split up into teams of two or more for group conversation. All the groups can then deal with the same question, e.g. a spelling exercise, a mathematical problem, questions on a previously read text (see Reading... 3.3.). The results of group discussion will often lead to a conversation involving the whole class.

#### 4. RULES OF CONVERSATION

It is a good idea to let the pupils themselves discover what rules they need. When a conversation is begun in a class of older children for the first time and pupils ignore or are unfamiliar with what is required of them, there will be complete chaos if no rules are provided. It might be useful to let the children experience this since they will then have some sort of concrete reason for listing and obeying their own rules.

##### 4.1. Suggested rules

- (a) Whoever has something to say should say it clearly.
- (b) Each child should state the name of the person he is talking to.
- (c) Each group should get a different pupil to lead each discussion and they should discuss among themselves what is involved.
- (d) The time allotted should be laid down in advance so that the pupils have to concentrate on the subject in hand and restrict themselves to it.
- (e) The pupils must talk clearly so that everyone can understand them.
- (f) The class must be arranged so that, during discussions, each pupil can see his classmates properly.
- (g) When one of the pupils is talking, the others must be quiet.
- (h) Before class discussions begin, a decision should be taken as to whether it will be one or several of the pupils or the teacher who will lead the debate (see Reading, the forum 3.4.).

#### 5. CONVERSATION AFTER A REPORT

A report by one of the pupils will sometimes be the occasion for class or group discussion. The idea is to get all the pupils to ask questions and they can, therefore, take notes while the paper is being read out.

In the fifth form, it is a good idea for each pupil to do at least one report for the whole class in the course of the year. Paragraph 3.2. of this document may well be useful for work of this kind. A child who is writing a report must have the time and the means to prepare it. Reports will not generally last more than 10-15 minutes.

Here are one or two possible subjects.

(a) A story the child has made up ;

(b) Free retelling of a story ;

- (c) Relating personal experiences — such as what happened at the weekend, on holiday etc. ;
- (d) A report on historical, geographical, biological etc. subjects that have already been dealt with in class.

#### 6. DIFFERENCES BETWEEN CLASS DISCUSSIONS WITH YOUNG CHILDREN AND MORE SENIOR PUPILS

6.1. With young children (nursery and 1st & 2nd year primary), the subjects for discussion should normally have to do with the child's immediate surroundings.

6.1.1. The following are things which all children know about and are interested in :

i. the first snow ;

ii. autumn fruits ;

iii. Yvonne's new baby brother ;

iv. what we did at the weekend ;

v. a birthday.

When the children are fairly well advanced, it is a good idea to sum up the conversation on the blackboard. For example :

It was Charles' birthday. He was seven. He invited us all to his party. It was lovely. We had tart and lemonade. Everyone wore a paper hat. We enjoyed ourselves very much.

The children can copy short texts of this sort into a special exercise book. If they can then produce simple illustrations, they will have produced their own reading books.

6.1.2. Examples of subjects taken from the syllabus :

i. explanation of a passage read ;

ii. introduction to a mathematics lesson ;

iii. discussion of operations that have been done ;

iv. comments on a drawing.

6.1.3. The conversation can also be about a picture. In this case the children can start by saying what they can see in the picture and then go on to describe what the people, animals and even things are doing — e.g. the man is running, two horses are pulling a cart, the chimney is smoking, etc. At the end they will look for relationships — Where is the man going ? Why are the two horses in the shafts ? What time of year is it ? How do you know ?

6.2. It will often be possible to get older pupils to work systematically towards the various aims of the conversation, as set out in paragraph 1, and to vary the forms of conversation used, as in paragraph 2.

##### A useful example

The children are asked to criticize and give opinions about the following, which they read first.

A boy receives his father's stamp collection — lovingly put together over thirty years — for his twelfth birthday. He is delighted and proudly shows the present to his friends, one of whom is a collector. But his is a fine collection of photos of famous footballers. Not realizing what he is doing, the boy with the stamps swaps them for the photos and delightedly goes off to show his mother his latest acquisition.

The discussion can deal with the following :

- i. an explanation for swapping a valuable stamp collection for a collection that is more or less worthless ;
- ii. how the mother would react ;
- iii. putting oneself in the father's position ;
- iv. inventing a conversation between the mother and the boy ;
- v. deciding how the boys could swap back again.

The discussion will be a lively one because the children can identify with the three people — the mother, the father and the boy.

This will make it easier to discuss the moral and emotional aspects at issue and the atmosphere thus created will force the children to express themselves in as subtle a way as possible.

## 7. CONCLUSION

Class discussion as a teaching method demands that both teacher and pupils prepare very thoroughly. This is true both with class and group discussions. The subject should be suitable for the child's level of development and general interests. Even when conversations are improvised, the theme must be one which provides the opportunity for a worthwhile discussion.

## LA CONVERSATION ET LA DISCUSSION EN CLASSE

*Le paragraphe 3.1. du document 74-D-710/1 de la commission pour la réforme de l'enseignement primaire attire l'attention sur l'importance de l'expression orale à l'école.*

*La conversation organisée dans la classe est le moyen par excellence d'apprendre aux enfants à bien écouter et à s'exprimer d'une manière correcte et claire.*

### 1. BUT DE LA CONVERSATION

*Il faut considérer la conversation comme un procédé didactique qui contribue très largement au bon développement de l'emploi de la langue parlée. L'exercice de la technique de ce procédé mérite donc une attention particulière à l'école maternelle et dans toutes les classes de l'école primaire. Par une bonne pratique de la conversation nous procurons constamment aux élèves l'occasion de développer des facultés essentielles, dont voici les principales :*

- *entrer en contact avec les autres et les écouter (socialisation) ;*
- *être capable de s'exprimer d'une façon nuancée (créativité) ;*
- *savoir penser logiquement (réflexion, intelligence) ;*
- *apprécier certaines valeurs (sens esthétique et moral) ;*
- *manifeste oralement des émotions (émotivité).*

### 2. FORMES DE LA CONVERSATION

*2.1. La conversation entre deux partenaires peut, à tout moment, se produire d'une façon spontanée : deux élèves discutent d'une tâche à réaliser ou d'une difficulté rencontrée par l'un d'eux ; le maître s'entretient avec un élève au sujet d'un travail achevé ou d'un travail à commencer ; le maître réagit à une communication qui lui est faite par un élève...*

*Quoique voulue et stimulée par le maître, ce genre de conversation garde toujours un caractère plus ou moins accidentel et ne demande aucune explication supplémentaire dans le cadre de ce document.*

*2.2. Pour la conversation en groupes la classe se scinde en groupes qui s'occupent, avant tout, à éclaircir certains détails (verwerven van inzicht), à trouver des solutions pour des problèmes déterminés, à concevoir et à discuter des projets. Comme dans cette forme de la conversation le sujet traité est, la plupart du temps, de nature très concrète, les élèves sont amenés à réfléchir ensemble (denken in groepsverband) et leur capacité d'expression sera améliorée (cf. par. 3.3. du document : la lecture...).*

*2.3. La conversation avec l'ensemble de la classe se fait souvent sur un sujet qui a été préparé, soit individuellement par chaque élève, soit par une conversation en groupes.*

*2.4. La conversation avec toute la classe peut également prendre le caractère d'un travail d'instruction (leergesprek). Elle vise alors l'acquisition de connaissances bien déterminées. Il s'agit d'une forme active de transmission de connaissances où la conversation avec toute la classe (parfois aussi la conversation en groupes) est employée comme procédé didac-*

tique. Le maître dirige le travail à l'aide de questions, de remarques, d'ajoutes, de précisions et il conduit la discussion vers le but qu'il a fixé d'avance.

Il est souhaitable que les enfants aient l'occasion de prendre contact avec le thème à discuter avant la leçon de conversation, soit par des informations fournies par le maître, soit par la lecture d'un texte approprié (cf. par. 3.3.).

### 3. ORGANISATION DE LA CONVERSATION

3.1. Aussi bien dans la conversation en groupes que dans celle avec toute la classe, il est nécessaire d'habituer les enfants à observer un certain nombre de règles de procédure, y compris une limitation du temps accordé à celui qui a la parole. A défaut d'une telle réglementation, on court le risque d'obtenir un bavardage dépassant les limites du sujet et prenant beaucoup de temps sans que le résultat apporte un profit réel.

3.2. Pour l'organisation de la conversation d'instruction avec toute la classe, on peut, théoriquement, distinguer plusieurs phases :

a) Énoncé du problème

Ex. : 3 pommes sont à partager entre 4 enfants.

b) Analyse de l'énoncé

- chaque enfant doit avoir la même part,
- chaque enfant doit être satisfait de la solution,
- le problème doit être résolu de la manière la plus rationnelle.

c) Solutions

Ici intervient la pensée créatrice. La recherche de solutions se fait par le raisonnement et la manipulation. Toutes les solutions exactes sont acceptées et comparées entre elles.

d) Évaluation

Laquelle des solutions trouvées est la meilleure et pourquoi ?

e) Exécution de la meilleure solution.

f) Applications

Des problèmes semblables seront résolus.

5 enfants partagent 4 pommes

3 enfants partagent 4 pommes

4 enfants partagent 7 pommes, etc.

En mathématique moderne p.ex., on trouve d'innombrables situations qui donnent aux élèves la possibilité d'explorer ensemble des sujets et de trouver ensemble des solutions. Le maître ne sera pas, alors, en premier lieu l'enseignant qui fournit les renseignements, mais plutôt le mentor qui montre discrètement le chemin à prendre dans la conversation ou bien le participant aux discussions d'un groupe.

De préférence, il ne se mettra pas en évidence en se plaçant devant la classe ; il se tiendra plutôt au milieu des élèves pour stimuler l'interaction entre ceux-ci.

3.3. La conversation avec toute la classe ne sera de loin pas toujours une véritable conversation d'instruction, c'est-à-dire qu'elle ne visera pas toujours l'acquisition de connaissances bien déterminées. Lorsque les sujets sont empruntés au domaine de la vie journalière, comme par exemple l'habitation, les loisirs, le temps qu'il fait, ou lorsqu'ils sont tirés

du domaine de la géographie, de l'histoire, de la biologie, pour ne citer que quelques exemples, alors il est indiqué de donner aux enfants l'occasion de se préparer pour la discussion du sujet. Pour être capable de participer efficacement à la discussion, il est indispensable d'avoir été, au préalable, plus ou moins familiarisé avec le sujet en question.

Ce travail préparatoire peut se faire au moyen d'une leçon collective concernant le thème à introduire, ou au moyen de la lecture, par les élèves, d'un texte déterminé. Toutefois, dans certains cas, une telle préparation est superflue, p.ex. lorsqu'un sujet est tellement commun et actuel que tous les élèves, ou presque tous, sont au courant, par leur expérience personnelle. Au cours de la conversation avec toute la classe, les élèves auront l'occasion d'échanger entre eux des idées concernant des sujets concrets. Ici encore, il sera souvent nécessaire de partir d'un énoncé clair et précis des problèmes.

Exemples :

a) Pourquoi y a-t-il des règles de la circulation ?

b) Comment pouvons-nous rendre notre salle de classe plus confortable ? L'énoncé des problèmes sera suivi d'une analyse.

ad. a. Que se passerait-il si chacun agissait à sa guise ?

Quelles sont les règles les plus importantes de la circulation ?

De quelle façon peut-on participer à la circulation ?

ad. b. Une salle de classe doit-elle être confortable ? Pourquoi ?

Comment pouvons-nous réaliser ce confort ?

Dans certains cas, la prise de position finale et l'exécution pratique tombent (ad. a.), mais, dans d'autres cas, elles sont bien réalisées (ad. b.).

3.4. La conversation en groupes se fait par des groupes de 2 élèves ou plus. Tous les groupes peuvent s'occuper du même problème, p.ex. une tâche concernant l'orthographe, un problème de calcul, la recherche de réponses à des questions se rapportant à un texte lu auparavant par les élèves (cf. La lecture... par. 3.3.). Souvent les résultats des discussions en groupe mènent à une conversation avec toute la classe.

### 4. REGLES DE LA CONVERSATION

Il est à conseiller de faire découvrir par les élèves eux-mêmes des règles qui doivent être mises en pratique. Lorsqu'on entame pour la première fois une conversation, de quelque sorte qu'elle soit dans une classe plus élevée où les élèves ne connaissent pas ou pas assez la technique de ce genre de travail, l'absence de règles mènera à un chaos total. Il pourrait bien être utile de faire vivre cette expérience aux enfants, parce qu'il y aura alors une motivation concrète pour l'établissement et l'observation de règles.

4.1. Quelques suggestions concernant ces règles

a) Celui qui a quelque chose à dire doit le manifester clairement.

b) Chaque enfant dit le nom de celui auquel il s'adresse.

c) Chaque groupe désigne un élève qui dirigera les débats. Cette tâche doit être discutée avec les enfants. Un autre élève en sera chaque fois chargé.

d) Le temps imparti doit être fixé d'avance. Les élèves seront ainsi amenés à se concentrer sur le sujet donné et à s'y limiter.

- e) Les élèves doivent parler assez clairement pour pouvoir être compris par tous.
- f) Au cours des discussions, l'élève doit être en mesure de regarder ses partenaires en face.
- g) Lorsqu'un élève parle, tous les autres se taisent.
- h) Pour la conversation avec toute la classe, il est déterminé d'avance qui dirigera les débats : un élève, plusieurs élèves, le maître ? (cf. La lecture... le forum par. 3.4.).

## 5. LA CONVERSATION A LA SUITE D'UN EXPOSE

Parfois un exposé fournit l'occasion d'entamer une conversation avec toute la classe ou des discussions en groupe. Il est souhaitable de donner à tous les élèves l'occasion de poser des questions. Dans ce but, ils peuvent prendre de brèves notes au cours de l'exposé.

En cinquième année, il est recommandé que chaque enfant fasse au moins un exposé personnel au cours de l'année. Pour ce travail, les étapes énumérées dans le paragraphe 3.2. de ce document peuvent être utiles. Un enfant qui fera un exposé doit avoir à sa disposition suffisamment de temps et de moyens pour sa préparation. La durée d'un exposé ne dépassera généralement pas 10 à 15 minutes.

Voici quelques thèmes qui pourraient être pris en considération :

- une histoire inventée par l'enfant ;
- la reproduction libre d'une histoire lue ;
- le récit d'expériences personnelles : week-end, vacances... ;
- le compte rendu de thèmes concernant les domaines de l'histoire, de la géographie, de la biologie, qui ont été traités en classe auparavant.

## 6. DIFFERENCE ENTRE LA CONVERSATION DES CLASSES INFÉRIEURES ET CELLE DES CLASSES PLUS ÉLEVÉES

6.1. Dans les classes inférieures (école maternelle, 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> primaire) les sujets des conversations doivent être empruntés, la plupart du temps, à l'environnement immédiat de l'enfant.

6.1.1. Des sujets dont chaque enfant a l'expérience et qui les intéressent tous :

- la première neige.
- Les fruits d'automne.
- Yvonne a un petit frère.
- Qu'avons-nous fait pendant le week-end ?
- Une fête d'anniversaire.

Lorsque les enfants sont suffisamment avancés, il est très utile de fixer le résultat d'une telle conversation au tableau noir par un résumé p.ex. :

*Charles a fêté son anniversaire. Il a sept ans. Nous avons été invités chez lui. C'était très amusant. Nous avons eu de la tarte et de la limonade. Tout le monde a porté une casquette en papier. Nous avons eu beaucoup de plaisir.*

Ces petits textes peuvent être transcrits par les enfants, du tableau dans un cahier spécial. Si l'enfant peut y ajouter une illustration simple, il aura finalement fait lui-même un « livre de lecture ».

6.1.2. Des sujets tirés des matières du programme :

- contenu d'un morceau de lecture ;

- introduction d'une leçon de calcul ;
- discussion d'opérations effectuées ;
- réflexions sur l'exécution d'un dessin, etc.

6.1.3. La conversation peut également se baser sur une image. Les enfants peuvent alors commencer par l'énumération de tout ce qui se trouve sur l'image. Ils diront après ce que font les hommes, les bêtes et même les choses. P.ex. l'homme court, deux chevaux tirent une charette, la cheminée fume.

Enfin, on trouvera les relations : où va l'homme ? Pourquoi y a-t-il deux chevaux attelés à la charette ? Quelle est la saison et comment le constates-tu ?

6.2. Dans les classes plus élevées, nous avons l'occasion de mettre en évidence plus systématiquement, les différents buts de la conversation, énoncés au par. 1., ainsi que la variation des formes de la conversation avec la classe (par. 2.).

Un exemple intéressant :

Les enfants sont invités à formuler des appréciations et des opinions sur un texte de lecture dont le contenu est le suivant :

A l'occasion de son 12<sup>ème</sup> anniversaire, un garçon reçoit en cadeau la collection de timbres que son père a réalisée avec beaucoup de soins au cours de trente années. Le garçon est ravi et montre fièrement son cadeau à ses camarades. L'un d'entre eux a, lui aussi, une belle collection, faite non pas de timbres, mais de photos de célèbres joueurs de football. Dans sa naïveté, le propriétaire des timbres échange sa collection contre celle de son camarade et, plein de joie, va montrer sa nouvelle acquisition à sa mère.

Lors de la conversation, les aspects suivants sont analysés :

- chercher une explication à l'échange d'une collection précieuse contre une autre presque sans valeur,
- deviner la réaction de la mère à la nouvelle de cet échange,
- se mettre dans la situation du père,
- imaginer une conversation entre la mère et le fils,
- réfléchir sur les moyens d'annuler l'échange.

Une telle conversation sera vivante parce que les enfants ont la possibilité de s'identifier avec les trois personnages : le garçon, la mère, le père.

Grâce à cette identification il est plus facile de discuter des aspects moraux et émotionnels ; l'atmosphère ainsi créée force les enfants à s'exprimer d'une manière aussi nuancée que possible.

## 7. CONCLUSION

La conversation en classe comme procédé didactique demande une sérieuse préparation, aussi bien de la part du maître que de la part de l'élève. Ceci vaut pour la conversation faite avec l'ensemble de la classe et celle qui se fait dans les groupes. Le sujet doit être adapté au niveau de développement et à l'intérêt général de l'enfant. Dans la conversation improvisée, la nature du thème doit quand même donner à la classe la possibilité d'une discussion valable.

# Tableaux répartisant les Progressions du Programme de Mathématique à l'École primaire

## I. ENSEMBLES

## II. RELATIONS

## III. NOMBRES

## IV. EXPLORATION DE L'ESPACE

## V. MESURES

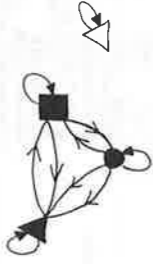
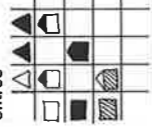

## VI. PROBLEMES ET TRAVAUX

### I. - ENSEMBLES

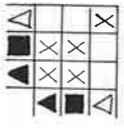

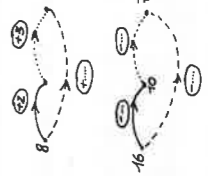
|   | NOTIONS ET CONCEPTS   | REPRESENTATION   | OPERATIONS  | PROPRIETES  | SYMBOLES                           |
|---|---|--|---|---|------------------------------------|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>— déterminer des ensembles en énumérant leurs éléments</li> <li>● en énonçant une propriété commune de ces éléments</li> <li>— ensemble vide</li> <li>— reconnaître si un élément appartient ou non à un ensemble</li> <li>— partie d'un ensemble</li> <li>— ensemble inclus dans un ensemble</li> <li>— classer des objets</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— diagramme de Venn</li> <li>— tables d'appartenance (deux ensembles ou plus)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— découvrir les opérations ensemblistes en liaison avec des expressions du langage courant</li> <li>● le « non »</li> <li>● complément</li> <li>● réunion (ou)</li> <li>● intersection (et)</li> </ul> |   | $\{ \dots, \dots, \dots \}$<br>$=$ |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>— revoir</li> <li>— pratiquer l'inclusion</li> <li>— rencontrer des exemples de parties d'un ensemble</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— utiliser le diagramme de Venn et les tables d'appartenance pour un ou 2 ensembles</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— pratiquer la complémentation, la réunion et l'intersection en liaison avec l'emploi des mots « non », « ou », « et » dans leur sens mathématique</li> </ul>  |   | $\in$<br>$\cap$                    |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>— revoir</li> <li>— rencontrer des partitions</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— pratiquer différents modes de représentations d'ensembles</li> <li>— prendre conscience de la validité du diagramme général pour deux ensembles</li> <li>— aborder l'appartenance (ou non) d'un objet à 3 ensembles</li> <li>— pratiquer l'inclusion</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— revoir</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— observer la commutativité de la réunion et de l'intersection</li> </ul>  | $\cup$                             |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>— revoir</li> <li>— rechercher des exemples de parties d'un ensemble</li> <li>— fixer la distinction entre l'appartenance et l'inclusion</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— pratiquer différents modes de représentations d'ensembles</li> <li>— rechercher des exemples de parties d'un ensemble</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— revoir</li> <li>— différence de 2 ensembles</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— découvrir</li> <li>● l'associativité de l'intersection et de la réunion</li> <li>● la non commutativité de la différence</li> <li>— découvrir les propriétés de l'inclusion : antisymétrie — transitivité — réflexivité</li> </ul> | $\subset$<br>$\setminus$           |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>— lier partition et relation d'équivalence</li> <li>— définir à partir d'une forme propositionnelle l'appartenance ou la non appartenance d'un objet à un ensemble</li> <li>— apprendre à évaluer la vérité ou la fausseté d'une proposition quantifiée</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— choisir le mode de représentation d'un ensemble traduisant le mieux une situation donnée</li> <li>— lier partition et relation d'équivalence</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— pratiquer les opérations ensemblistes en se dégageant progressivement des situations concrètes</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— revoir</li> <li>— dégager les propriétés des opérations ensemblistes à partir de situations concrètes</li> </ul>   | revoir                             |

## II. - RELATIONS

86









| NOTIONS ET CONCEPTS NOUVEAUX   | ACTIVITES DES ELEVES  | SYMBOLES - EXPRESSION ORALE ET ECRITE   | REMARQUES - LIENS AVEC D'AUTRES ACTIVITES  |
|--|---|---|--|
| <p>Relations<br/>Représentation graphique</p> <p>— d'un ensemble vers un autre<br/>— d'un ensemble dans lui même</p> | <p>Vivre des situations familières d'où l'on dégagera des relations simples<br/>Représenter celles-ci graphiquement</p>   | <p>Exemple : Dans un ensemble de blocs logiques, la relation « ... a même couleur que ... »<br/>Les blocs parlent : « j'ai même couleur que toi »<br/>Utiliser le diagramme fleché (ne pas insister sur les boucles si les enfants ne les trouvent pas)</p>  <p>— Préparer le tableau cartésien par des tableaux à double entrée</p>  | <p>Topologie : devant, derrière, à gauche de...<br/>Langage : liens de parenté<br/>Etude du milieu : ... habite rue ...<br/>Mesure : Dans un ensemble de réglettes : « ... a même longueur que ... »<br/>Lecture : ... commence par la même lettre que ...</p> |
| <p>Relations<br/>— d'un ensemble vers un autre<br/>— d'un ensemble dans lui même</p>                                 | <p>Chercher des exemples nombreux et variés qui illustrent les principaux types de relations<br/>— d'un ensemble vers un autre (en mettant l'accent sur la correspondance terme à terme)<br/>— dans un ensemble</p> |   | <p>Nombres : Notion de nombre cardinal</p>   |
| <p>Relation réciproque</p>   | <p>Manier occasionnellement quelques relations réciproques, en particulier des relations réciproques de relations numériques</p>  | <p>Dans un ensemble de nombres :<br/>— « ... est plus petit que ... »<br/>Opérateurs additifs : Machines à faire plus...<br/>Opérateurs soustractifs : Machines à faire moins...</p>  <p>(dans un même diagramme, deux flèches de relations réciproques l'une à l'autre, sont de couleurs différentes)</p>   | <p>Calcul mental<br/>Langage « ... est devant ... »<br/>« ... est derrière ... »</p>   |
| <p>Propriétés d'une relation</p>   | <p>Analyser, dans un langage adapté, les graphes des relations dans un ensemble, en vue de préparer la compréhension de la symétrie et de la transitivité</p>   | <p>Si Paul habite la même rue que Michel alors Michel habite la même rue que Paul<br/>Si Paul habite la même rue que Michel et si Michel habite la même rue que Valérie, alors Paul habite la même rue que Valérie</p>  |  |

1










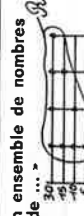
| NOTIONS ET CONCEPTS NOUVEAUX    | ACTIVITES DES ELEVES  | SYMBOLES - EXPRESSION ORALE ET ECRITE  | REMARQUES - LIENS AVEC D'AUTRES ACTIVITES   |
|---------------------------------|---|--|---|
|                                 | <p>Découvrir des relations dans des situations vécues ou imaginées</p>  | <p>Le tableau « cartésien »<br/>Exemple : Relation « ... a même couleur que ... »</p>                     | <p>Activités d'éveil :<br/>— Dans un ensemble d'enfants<br/>« ... habite la même rue que ... »<br/>« ... habite la même commune que ... »<br/>« ... est né le même mois que ... »<br/>— Dans l'ensemble des mois<br/>« ... a même nombre de jours que ... »<br/>« ... est plus (moins) long que ... »<br/>« ... est juste avant (après) ... »<br/>— Dans un ensemble de blocs logiques<br/>« ... a même nombre de coins (côtés) que ... »</p> |
| <p>Graphe</p>                   | <p>Manier des relations réciproques</p> <p>Exemple</p>  <p>L'enfant cherchera une relation, l'ensemble étant défini par le maître<br/>Dans un second temps on pourra demander à l'enfant de définir et l'ensemble et la relation</p> | <p>5 est la moitié de 10<br/>10 est le double de 5<br/>« ... est le père de ... »<br/>« ... a comme père ... »</p>   |   |
| <p>Composition de relations</p> | <p>Composer des relations numériques</p>  | <p>« Machines » : (employer une couleur par relation)</p>   | <p>Calcul mental : le passage de la dizaine (voir machines)<br/>Langage : liens de parenté</p>  |
| <p>Propriétés des relations</p> | <p>Découvrir quelques propriétés des relations dans un ensemble</p>   | <p>« Chaque élément a une boucle »<br/>« Chaque fois qu'il y a une flèche aller il y a une flèche retour »<br/>« Chaque fois que deux flèches se suivent, je peux prendre un raccourci »</p> |   |

2



87

| NOTIONS ET CONCEPTS NOUVEAUX | ACTIVITES DES ELEVES  | SYMBOLES - EXPRESSION ORALE ET ECRITE  | REMARQUES - LIENS AVEC D'AUTRES ACTIVITES  |
|------------------------------|---|--|--|
| Le diagramme cartésien       | Représenter les relations sur le diagramme cartésien  | Exemple : La relation « ... divise ... » dans l'ensemble $E = \{4, 8, 24\}$<br>  | Exploration de l'espace :<br>— Sur un quadrillage<br>— repérage des cases<br>— repérage des nœuds  |
| Ensemble de couples          | Considérer toute relation comme un ensemble de couples  | $R = \{(4,4), (4,8), (8,8), (8,24), (24,24)\}$   |  |
| Produit cartésien            | Découvrir le produit cartésien :<br>— de deux ensembles différents<br>— d'un ensemble vers lui-même | Exemple : Ma poupée a<br>— 3 jupes : A = {  ,  ,  }<br>— 2 corsages : B = {  ,  }<br>Quelles sont les différentes façons d'habiller ma poupée<br>1) Dresser un tableau cartésien<br>2) Dresser un diagramme en arbre<br><br>3) Enumérer les couples A x B = {(  ,  )}, ..., (A croix B) etc. | CALCUL : La multiplication<br>card A . card B = card (A x B)<br>Dans l'exemple ci-contre :<br>Le photographe la poupée dans chacune de ses tenues<br>Nombre de photos :<br>$3 \cdot 2 = 6$<br>card A . card B = card (A x B)   |
|                              | Découvrir les propriétés des relations dans un ensemble   | voir 2ème année : « boucles »<br>« aller-retour »<br>« raccourci »   | Utilisation diverses des relations<br>NOMBRES :<br>— Machines - ou opérateurs<br>Opérateurs réciproques<br>Opérateurs composés<br>MESURES :<br>— Relations entre les unités<br>— Relations d'ordre strict<br>— Relations de proportionnalité<br>GRAMMAIRE : Sujet - verbe, ordre alphabétique<br>ACT. D'EVEIL :<br>— (ville) est située en (pays)<br>— (ville) est la capitale de (pays) |

3

| NOTIONS ET CONCEPTS NOUVEAUX                                       | ACTIVITES DES ELEVES   | SYMBOLES - EXPRESSION ORALE ET ECRITE   | REMARQUES - LIENS AVEC D'AUTRES ACTIVITES  |
|--|--|---|--|
| Application<br>Bijection   | Relations d'un ensemble vers un autre<br>Consolider les notions de relation et de produit cartésien<br>Rencontrer la relation l'application la bijection<br>Trouver la relation réciproque d'une relation donnée | Comparer le diagramme fléché avec le diagramme cartésien :<br>Chaque flèche devient un point (un rond)<br>Vocabulaire<br>Ensemble source  Ensemble but <br>a' est l'image de a par la relation R<br>Dans l'application, chaque élément de l'ensemble source a une et une seule image<br><br>a comme père<br>est le père de | GÉOMÉTRIE : relations entre les faces, les côtés, les sommets des solides — relations entre les côtés, les sommets des polygones<br>GÉOGRAPHIE : (fleuve) arrose (ville) (ville) est la capitale de (pays)<br>GRAPHIQUES DIVERS :<br>— température<br>— vitesse (espace parcouru - temps)<br>CALCUL :<br>— proportionnalité<br>— opérations numériques (4,8)<br>LANGAGE : liens de parenté<br>OPERATEURS : <br>GRAMMAIRE : voix active, voix passive<br>Le vent ferme la porte est fermé(e) par |
| Réflexivité, antiréflexivité, Symétrie, antisymétrie, Transitivité | Composer des relations<br>Relations dans un ensemble :<br>Etudier les propriétés des relations   | a comme père a comme mère<br><br>a comme grand-mère paternelle<br>Comparer le diagramme sagittal (diagramme fléché) et le diagramme cartésien. (Que deviennent les boucles, les aller-retour etc...) - Le vocabulaire peut rester naïf (voir 3e année)   | OPERATEURS COMPOSES :<br><br>GÉOMÉTRIE : composer les relations<br>« ... est parallèle à ... » et<br>« ... est perpendiculaire à ... »<br>EQUATIONS : résolue au moyen d'opérateurs<br><br>Méthode : retourner les flèches<br>GÉOGRAPHIE : dans un ensemble de pays :<br>« ... a une frontière commune avec ... »  |
| Relation d'équivalence<br>Partition                                | Découvrir, en comparant des situations diverses, la relation d'équivalence et la partition   | Exemple : dans un ensemble d'enfants la relation : « ... habite la même rue que ... »<br><br>Partition veut dire « partage » de l'ensemble en classes d'équivalence : la classe A est l'ensemble des enfants habitant la rue des Anémones  | GÉOMÉTRIE : parallélisme et perpendicularité<br>MESURE : relation d'équivalence dans diverses grandeurs<br><br>« ... a même longueur que ... »  |
| Relation d'ordre   | Découvrir, en comparant des situations diverses, la relation d'ordre   | Exemple : dans un ensemble de nombres « ... est diviseur de ... »<br>  | NOMBRES : Multiples et diviseurs / Caractères de divisibilité<br>MESURES : Comparer des unités / Comparer des mesures de grandeurs (< et > sont des ordres stricts : pas de réflexivité)   |

4

|   | NOTIONS ET CONCEPTS NOUVEAUX                         | ACTIVITES DES ELEVES   | SYMBLES - EXPRESSION ORALE ET ECRITE  | REMARQUES - LIENS AVEC D'AUTRES ACTIVITES  |
|---|--|--|---|--|
|   |  | Faire le point des connaissances acquises  | Acquérir, si possible, un vocabulaire mathématique de base  |  |
|   | La relation comme sous-ensemble du produit cartésien | Relations d'un ensemble vers un autre ensemble ou vers lui-même :<br>Approfondir la notion de produit cartésien<br>Considérer toute relation comme un ensemble de couples et un sous-ensemble du produit cartésien | A est un ensemble d'enfants<br>B un ensemble de monuments<br>R : la relation de A vers B : "... a visité ..."<br>$A \times B = \{(a,1), (a,2), (b,1), (b,2), (c,1), (c,2)\}$<br>A x B est l'ensemble des combinaisons possibles<br>$R = \{(b,1), (c,1), (c,2)\}$<br>On voit que $\mathcal{P} \subset (A \times B)$    |  |
|   |  | Considérer la réciproque d'une relation comme un ensemble de couples dont l'ordre des termes est inversé   | $R' = \{(1,b), (1,c), (2,c)\}$  | CALCUL : Opérateurs réciproques<br>GRAMMAIRE : Voix active, voix passive   |
|   |  | Distinguer la relation, l'application et la bijection  | Vocabulaire :<br>couple, ensemble source, ensemble but, image<br>bijection (correspondance terme à terme)   | GEOGRAPHIE :<br>— (mer) baigne (pays)<br>— (ville) est la capitale de (pays)<br>— (ville) est située sur les bords de (fleuve)   |
| 5 |  | Composer des relations   |   | CALCUL : Composer des opérateurs en partielier $(\cdot \frac{1}{2})$ suivi de $(\frac{1}{2}) \equiv (\frac{1}{2})$<br>POURCENTAGES : $14\% \equiv 14/100$  |
|   |  | Relations dans un ensemble :<br>Reconnaitre les propriétés des relations et, si possible, les nommer à l'aide du terme mathématique  | La relation est-elle ...<br>... réflexive ou non ?<br>... antiréflexive ou non ?<br>... symétrique ou non ?<br>... antisymétrique ou non ?<br>... transitive ou non ?   | MESURE : comparaisons<br>GEOGRAPHIE : Dans un ensemble de villes :<br>"... est située plus au nord que ..."<br>"... est située en amont de ..."  |
|   |  | Distinguer l'équivalence et l'ordre  |   | EQUIVALENCE : Classes de restes<br>Relation dans $\mathbb{N}$ "... divisé par 4 ; a même reste que ..."<br>ORDRES : Multiples, diviseurs<br>La relation d'inclusion<br><br>A : lapins<br>B : rongeurs<br>C : mammifères |
|   | Permutation  | Découvrir la permutation :<br>bijection d'un ensemble vers lui-même  | Exemple : Le maître demande aux élèves de vérifier un devoir qu'ils viennent de faire.<br>Chaque élève peut vérifier son propre devoir ou le faire vérifier par un camarade<br>D'où la relation : "... passe son cahier à ..."<br> | SCIENCE NATURELLES : Classifications (relation d'inclusion)<br><br>GEOMETRIE : transformations géométriques :<br>— la symétrie axiale<br>— la symétrie centrale<br>— la translation<br>— Ce sont des permutations dans l'ensemble des points du plan   |

## III. - NOMBRES

| $\mathbb{N}$ | NOTIONS ET CONCEPTS 1  | NUMERATION 2  | RELATIONS 3   | OPERATIONS 4  | OPERATEURS 5   |
|--------------|--|---|---|---|--|
| 1            | Découvrir les nombres naturels (aspect cardinal)<br>Numération de position   | Représenter les nombres en base 10 (les autres bases inférieures à 5, servant à la compréhension de la base 10)<br>Ecrire et lire les nombres de 1 à 20 | Ranger les naturels (aspect ordinal)  | Addition liée à la réunion des ensembles<br>Soustraction liée au complément d'un ensemble   | $(+a)$<br>$(-a)$ (réciproque de $(+a)$ )<br>Initiation à l'équation des opérateurs $(+a)$ et $(-a)$                      |
| 2            | Revoir   | Revoir<br>Lire et écrire les nombres au moins de 1 à 100  | Comparer les naturels<br>Vocabulaire<br>... inférieur à ...<br>... supérieur à ...  | Technique opératoire de l'addition<br>Multiplication liée à l'itération de l'addition<br>Découvrir les propriétés de l'addition et de la multiplication<br>Les appliquer au calcul mental<br>Mémoriser les tables (2,3,4,5,10)<br>Partager sur exemples concrets comme introduction à la division | $(\cdot a)$<br>Composer des opérateurs<br>— à additionner<br>— à soustraire<br>— à multiplier<br>Appliquer aux équations |
| 3            | Revoir<br>Entrevoir le caractère infini de $\mathbb{N}$<br>Décomposition des nombres en facteurs<br>Multiples et diviseurs d'un nombre | Revoir<br>Lecture de quelques grands nombres (leur représentation, leur écriture) au moins de 1 à 1000  | Revoir<br>Pour la comparaison se baser sur de position<br>— la représentation sur une demi-droite graduée   | Revoir<br>Techniques opératoires de la soustr. et de la mult.<br>Systématiser le calcul mental par application des propriétés<br>— tables jusqu'à 10<br>Division exacte<br>Division euclidienne<br>Utiliser l'arbre des diviseurs pour factoriser   | $(\div a)$ (réciproque de $(\cdot a)$ )<br>Composer des opérateurs   |
| 4            |  |   | Revoir<br>Utiliser le vocabulaire<br>"... n'est pas sup. à ..."<br>"... n'est pas inf. à ..."<br>Relation d'ordre :<br>"... est multiple de ..."<br>"... est diviseur de ..."                                       | Revoir ... propriétés<br>— techniques<br>— calcul mental<br>Technique de la division<br>Equations dans $\mathbb{N}$   | Revoir<br>Par la composition des opérateurs $(\cdot a)$ et $(\div b)$<br>Découvrir l'opérateur $(\frac{a}{b})$           |
| 5            | Nombres premiers<br>Classes modulo<br>Compatibilité de l'ordre avec la multiplication - l'addition                                     |   | Revoir<br>Utiliser le vocabulaire<br>"... est inf. ou égal à ..."<br>"... est sup. ou égal à ..."<br>Encadrer un nombre par 2 multiples d'un nombre<br>Classer les nombres en "... n" classes par la division par n | Revoir<br>Puissance (comme mult. de facteurs égaux)<br>Décomposer un nombre en facteurs premiers<br>Dégager des critères de divisibilité (2,5,4,...)<br>Faire la preuve (div.)<br>Equation et inéquation (dans $\mathbb{N}$ )   | Revoir   |



|              | NOTIONS ET CONCEPTS  | NUMERATION   | RELATIONS   | OPERATIONS  | OPÉRATEURS   |  |
|--------------|--|--|---|---|--|--|
| $\mathbb{Z}$ |  |  |   |   |  |  |
| 1            | Découvrir que la soustraction n'est pas possible dans tous les cas en $\mathbb{N}$   | La numération en Z est basée sur la numération en $\mathbb{N}$ |   | $a - b$ n'est pas toujours possible   | L'opérateur $(-)$ ne peut pas toujours être appliqué   |  |
| 2            |  |  |   |   |  |  |
| 3            |  |  |   |   |  |  |
| 4            | Découvrir les nombres 1, 2, 3 ... à partir de jeux et autres activités<br>Découvrir que chaque nombre $n$ a son opposé $n$ . |  | Ranger les nombres entiers<br>Les situer sur une droite graduée<br>Les relations $>$ , $<$ , et $=$ en $\mathbb{Z}$<br>La fonction<br>« ... est l'opposé de ... » |   | L'opérateur $(+)$ , $a$ étant positif ou négatif.  |  |
| 5            | Découvrir que l'opposé de $a$ est égal à $-a$ .  |  | Vérifier sur des exemples les propriétés de la relation d'ordre ( $<$ ) dans ce nouvel ensemble.  | Additionner les nombres entiers<br>Rôle du zéro<br>Constater les propriétés de l'addition<br>Présenter, à partir d'exemples concrets, la différence de deux nombres entiers quelconques | Découvrir que dans les nombres entiers positifs, si $a$ est positif, l'opérateur $(-)$ et l'opérateur $(-)$ sont identiques. |  |

|              | NOTIONS ET CONCEPTS   | NUMERATION                          | OPERATIONS  | OPÉRATEURS | RELATIONS                     |
|--------------|---|-------------------------------------|---|------------|-------------------------------|
| $\mathbb{D}$ |   |                                     |   |            |                               |
| 1            |   |                                     |   |            |                               |
| 2            |   |                                     |   |            |                               |
| 3            |   |                                     |   |            |                               |
| 4            | Construire les nombres en utilisant<br>— la base deux<br>— puis la base trois<br>Présenter les nombres décimaux |                                     | Pratiquer l'addition, la soustraction, des nombres décimaux<br>Division de deux naturels, le quotient étant décimal       |            | Comparer des nombres décimaux |
| 5            | Lire et écrire des nombres décimaux   | Lire et écrire des nombres décimaux | Revoir l'addition, la soustraction, multiplication des nombres décimaux<br>Division d'un nombre $D$ par un nombre naturel |            | Processus d'intercalation     |

| Fractions | NOTIONS ET CONCEPTS  | NUMERATION                       | RELATIONS  | OPERATIONS | OPERATEURS   |
|-----------|--|----------------------------------|--|------------|--|
| 1         |  |                                  |  |            | Prendre le $\frac{1}{2}$ et le $\frac{1}{4}$ d'une grandeur occasionnellement (matériel concret)   |
| 2         |  |                                  |  |            | Prendre la fraction d'une grandeur (matériel concret) (fraction simple)  |
| 3         | Notion de fraction (matériel concret)  |                                  | Ordonner des fractions de même dénominateur à l'aide du matériel concret   |            | Prendre la fraction d'une grandeur   |
| 4         | De la notion de fraction, déduire la notion de fraction d'un nombre (d'une grandeur) | Notation de fractions et lecture | Ordonner des fractions de même dénominateur  |            | Introduire l'opérateur fractionnaire comme composé de 2 opérateurs multiplicatifs du type $(\times a) ; ( : b)$<br>Ces 2 opérateurs n'étant pas multiples entre eux (proportionnalité) |
| 5         | Relation entre fractions et nombres décimaux   |                                  | Comparer deux fractions de dénominateurs différents<br>Simplifier deux fractions<br>Réduire des fractions au même dénominateur |            | Comparer deux opérateurs fractionnaires<br>Proportionnalité<br>Pourcentages  |

## IV. - EXPLORATION DE L'ESPACE

|   | FIGURES - SOLIDES   | DISTANCE  | PARALLELISME - PERPENDICULARITE   | TRANSFORMATION DU PLAN   | MOTIFS DECORATIFS - JEUX - INSTRUMENTS  | LA DROITE  |
|---|---|---|---|--|---|--|
| 1 | Distinguer : ligne droite et ligne courbe<br>— ligne fermée et ligne ouverte<br>— région intérieure et région extérieure à une courbe fermée<br>Manipuler des objets familiers (blocs logiques de manière à dégager les images du carré, du rectangle, du triangle et du disque)              | Rechercher divers chemins possibles entre :<br>— 2 points d'une feuille verte<br>— 2 points d'un quadrillage<br>— 2 points d'un plan (ville)  |   | Compléter une figure qui présente un axe de symétrie   | — Se diriger dans un labyrinthe<br>— Respecter les consignes : à gauche ; à droite ; en haut ; ... des chemins et se diriger, se déplacer sur des diagrammes en arbre<br>— Se déplacer sur des quadrillages<br>— Colorier |  |
| 2 | En observant ou manipulant des objets, s'entraîner à reconnaître les figures géométriques telles que le carré, le rectangle, le triangle et le disque :<br>— dessiner ou construire ces figures<br>— effectuer des classements suivant certains critères                                      | Comparer les cheminements<br>Trouver des chemins équivalents<br>Trouver le chemin le plus court<br>Trouver les chemins les plus courts  | Rencontrer des droites parallèles et perpendiculaires dans l'environnement  | Effectuer des dessins décoratifs<br>— par glissement d'un choix le long d'une règle<br>— par emploi d'une règle<br>— Compléter en dessinant une figure qui présente un axe de symétrie   | Exécuter et colorier des friises<br><br>REGLE, FICELLE  | A partir de certaines situations, graduer une droite en reportant sur celle-ci un même segment à l'aide d'un repère. |
| 3 | Observer, comparer et dessiner des figures géométriques simples (parallélogrammes, rectangles, carrés, triangles)<br>Observer des angles<br>Observer, comparer et fabriquer éventuellement des solides simples (observer les faces planes ou non)   | Trouver des points équidistants d'un point donné :<br>— sur une feuille<br>— sur un quadrillage   | Tracer des droites parallèles et perpendiculaires par pliage, les tracer sur un quadrillage<br>Tracer des perpendiculaires à une droite donnée (Géodreieck si possible)   | Tracer sur un quadrillage une figure symétrique par rapport à une droite<br>Découvrir les axes de symétrie d'une figure<br>TRANSLATION : dessiner sur un quadrillage l'image d'une figure à partir d'un mouvement de translation   | Effectuer des dessins décoratifs par pivotement autour d'un point<br><br>GEO-DREIECK  | A partir de certaines situations, effectuer quelques sous-graduations (papier quadrillé, règle graduée)              |
| 4 | Découvrir, observer et comparer bandes, parallélogrammes, rectangles, carrés, LOSANGES, triangles (côtés, angles), DISQUES et CERCLES<br>Construire des figures géométriques simples (instruments)<br>Découvrir, observer et comparer PRISME et CYLINDRE                                      | Rechercher :<br>— la distance d'un point à une droite<br>— la distance entre 2 droites parallèles (largeur d'une bande)<br>Tracer des points situés à une distance donnée d'un point donné, d'une droite donnée | Par un point donné d'une droite tracer la perpendiculaire à cette droite<br>Par un point donné, tracer la parallèle à une droite<br>Comparer des angles par superposition (droits, aigus, obtus)  | Rechercher les axes de symétrie éventuels d'une figure<br>Considérer la symétrie et la translation comme une relation de point à point dans le plan<br>Dessiner l'image d'une figure par une symétrie, par une translation<br>ROTATION : trouver l'image d'une figure par pivotement du calque                         | Tapisserie<br><br>COMPAS  | Graduer et sous-graduer la droite par divers moyens (le compas sert à reporter les distances)                        |
| 5 | Construire, comparer, puis analyser et classer les figures géométriques déjà rencontrées + LE TRAPEZE, le disque (centre, rayon, diamètre)<br>Construire le développement du cube et du parallélépipède<br>Classer des solides (faces, arêtes, sommets)<br>Observer des boules et des sphères | Rechercher la distance d'un point à un segment<br>Rechercher l'ensemble des points équidistants<br>— de 2 points donnés<br>— de 2 droites parallèles  | Tracer les graphes des relations - ... est parallèle à ... - et - ... est perpendiculaire à ... - dans un ensemble de droites<br>Dégager les propriétés des deux relations précitées<br>Par un point donné tracer la perpendiculaire à une droite<br>Comparer et construire des angles en utilisant le rapporteur | Dessiner l'image d'une figure par la composée de 2 translations<br>Dessiner l'image d'une figure par la composée de 2 symétries d'axes perpendiculaires (symétrie centrale)<br>Rechercher l'image de points quelconques du plan par une translation, par une symétrie<br>Déplacer une figure à l'aide d'un translateur | Rosaces<br><br>Agrandir des figures à l'aide du pantographe<br><br>RAPPORTEUR   | Repérer les points d'une droite graduée ou sous-graduée à l'aide de nombres  |

V. - MESURES

| GRANDEURS A MESURER | OBJETS PHYSIQUES | ACTIVITES DE CLASSEMENT  |   | CLASSES D'EQUIVALENCES       | ACTIVITES DE RANGEMENT   | ACTIVITES DE MESURAGE CHOIX D'UN ETALON APPROPRIE CONVENTIONNEL           | INSTRUMENT DE MESURE      | ENCADREMENT   | ADDITIVITE   | PROLONGEMENTS CALCULS  |
|---------------------|------------------|--|---|------------------------------|--|---|---------------------------|---|--|--|
|                     |                  | COMPARAISON DIRECTE  | COMPARAISON INDIRECTE                               |                              |  |   |                           |   |  |  |
| 1                   | longueurs        | classer les objets suivant la relation "... a même longueur que ..."   | revoir  | notion de longueur           | ranger suivant les critères "... est plus long que ..." "... est plus court que ..."             | utiliser pieds, main, bout de doigt, bandes, etc...                       | cm                        | se poser le problème de l'encadrement d'une mesure            | constater que mes [AC] = mes [AB] + mes [BC]                                   | calculer la longueur d'une ligne brisée calculer le périmètre du carré, du rectangle |
|                     | longueurs        | revoir   | utiliser un étalon                                  | notion de longueur           | revoir   | utiliser pieds, main, bout de doigt, bandes, etc...                       | cm                        | se poser le problème de l'encadrement d'une mesure            | constater que mes [AC] = mes [AB] + mes [BC]                                   | calculer la longueur d'une ligne brisée calculer le périmètre du carré, du rectangle |
| 2                   | masses           | soupeser les objets pour les classer suivant la relation "... est plus lourd que ..."  | utiliser une balance                                |                              | ranger des solides suivant le critère "... est plus lourd que ..." "... est moins lourd que ..." | objets quelconques : billes, morceaux de sucre, ...                       | balance Roberval          |   |  |  |
|                     | capacités        | regarder le niveau lorsque les instruments ont même forme unique-ment "... peut contenir autant que ..."                         | transvaser ou utiliser un verre gradué pour classer |                              | ranger suivant le critère "... peut contenir plus que ..." "... peut contenir moins que ..."     | prendre des récipients quelconques, pots, cuillères, ...                  |                           |   |  |  |
| 3                   | aires            | découper une surface et recoller les morceaux pour pouvoir classer les surfaces suivant la relation "... a même étendue que ..." | se servir d'un étalon                               | approche de la notion d'aire | ranger des surfaces suivant le critère "... est plus étendue que ..."                            | utiliser des polygones réguliers pour des pavages quadriller des surfaces | cm <sup>2</sup>           |   | constater que dans le cas de surfaces disjointes mes (A/B) = mes (A) + mes (B) | proposer des exercices faisant appel à l'additivité de la mesure                     |
|                     | masses           | revoir   | revoir  | notion de masse              | revoir utilisation de la transitivité  | utiliser la boîte de masses marquées                                      | kg, g                     | encadrer la mesure d'une masse                                | constater que mes (A) + mes (B) = mes (C)                                      | revoir double-pesée  |
| 4                   | capacités        | revoir   | revoir  | notion de capacité           | revoir   | revoir  | l, cl                     | le rendre possible par recours à la graduation d'un récipient | la mettre en évidence par transvasement  | proposer des petits problèmes de la vie courante                                     |
|                     | durées           | comparer la durée d'événements   | sabliers bougies graduées                           | dégager des unités de durée  | comparer une matinée à une journée, par exemple  |   | min, heure, jour, semaine | montrer calendrier  |  |  |

| GRANDEURS A MESURER | OBJETS PHYSIQUES | ACTIVITES DE CLASSEMENT                              |   | CLASSES D'EQUIVALENCES | ACTIVITES DE RANGEMENT    | ACTIVITES DE MESURAGE CHOIX D'UN ETALON APPROPRIE CONVENTIONNEL   | INSTRUMENT DE MESURE   | ENCADREMENT   | ADDITIVITE   | PROLONGEMENTS CALCULS  |
|---------------------|------------------|--|---|------------------------|---------------------------|---|--|---|--|--|
|                     |                  | COMPARAISON DIRECTE                                  | COMPARAISON INDIRECTE   |                        |                           |   |  |   |  |  |
| 4                   | longueurs        |  |   |                        | revoir                    | multiples ou sous-multiples du mètre, km, m, dm, cm, mm   |  | utiliser des nombres décimaux   |  | calculer le périmètre du parallélogramme, du triangle                                    |
|                     | aires            | revoir   | revoir  | notion d'aire          | revoir                    | revoir m <sup>2</sup> , dm <sup>2</sup> , cm <sup>2</sup> , mm <sup>2</sup>                                   |  | trouver les aires approchées par encadrement à partir de quadrillage  | revoir   | calculer l'aire du carré, du rectangle   |
| 5                   | masses           |  |   |                        | revoir                    | multiples du gramme   |  | lien entre le litre d'eau et le kilogramme  | revoir   |  |
|                     | capacités        |  |   |                        | revoir                    | multiples et sous-multiples usuels du litre   |  |   | revoir   |  |
| 5                   | durées           | revoir   | revoir  | revoir                 | revoir                    | seconde, minute, heure exercices UTILITES de conversion   | chronomètre  | très difficile  | elle est admise effectuer des calculs sur des nombres écrits en code horaire | proposer l'examen d'horaires : problèmes vitesse moyenne                                 |
|                     | longueurs        |  |   |                        | revoir                    | faire des exercices UTILITES de conversion  |  | initier à la notion d'incertitude liée à l'imprécision des instruments de mesure et des erreurs de manipulation |  |  |
| 5                   | aires            |  |   |                        | revoir                    | faire sentir le rapport longueur-aire are, ha, km <sup>2</sup>  |  | trouver des encadrements de plus en plus fins   | mes (A/B) = mes (A) + mes (B) - mes (A/B)                                    | aire du parallélogramme, du triangle   |
|                     | masses           |  | effectuer différents types de pesée   |                        | revoir                    | revoir tonne  |  |   | mes (A/B) = mes (A) + mes (B) - mes (A/B)                                    |  |
| 5                   | capacités        |  |   |                        | revoir                    | exercices UTILITES de conversion  |  |   |  | saïtir le lien entre capacité-volume et masse  |
|                     | durées           |  |   |                        | revoir                    | exercices UTILITES de conversion  |  |   |  |  |
| 5                   | volumes          | boîtes solides quelconques solides particuliers cube | utiliser un récipient dans lequel on plonge le solide pour classer les objets | notion de volume       | réaliser des emboitements | à l'aide de cubes, construire des solides étudier la relation "... est formé du même nombre de cubes que ..." | cm <sup>3</sup> , dm <sup>3</sup> , m <sup>3</sup> rapport longueur-volume | avoir recours aux capacités (verre gradué)  | remplissages et empiements   | la mettre en évidence sur des solides particuliers ayant une partie de frontière commune |
|                     | volumes          | boîtes solides quelconques solides particuliers cube | utiliser un récipient dans lequel on plonge le solide pour classer les objets | notion de volume       | réaliser des emboitements | à l'aide de cubes, construire des solides étudier la relation "... est formé du même nombre de cubes que ..." | cm <sup>3</sup> , dm <sup>3</sup> , m <sup>3</sup> rapport longueur-volume | avoir recours aux capacités (verre gradué)  | remplissages et empiements   | la mettre en évidence sur des solides particuliers ayant une partie de frontière commune |

98 VI. - COUPE LONGITUDINALE DES PROBLEMES ET TRAVAUX

| Années | PROBLEMES - D'APPLICATION -   | PROBLEMES - SITUATIONS - NUMERIQUES - LIES AUX DISCIPLINES D'EVEIL   | PROBLEMES - SITUATIONS - NON NUMERIQUES   |
|--------|---|--|---|
| 1      | Présenter des problèmes impliquant une addition ou une soustraction<br>Interpréter des graphes muets en imaginant des situations qui y correspondent<br>Inventer de petits problèmes à données numériques   | Organiser et exploiter des informations recueillies par des observations de la vie courante<br>Repérer des températures  | Vivre des situations en vue d'en dégager les données non numériques qui seront présentées sous forme de :<br>schémas - diagrammes - tableaux<br>Rechercher quelques parties d'un ensemble<br>Présenter des jeux impliquant des groupements d'éléments d'ensembles |
| 2      | Présenter des problèmes impliquant : additions, soustractions, multiplications, divisions, partage en parties égales)<br>Rencontrer des problèmes nécessitant l'utilisation des opérateurs numériques (2.4 - 3.2)<br>Aborder des problèmes nécessitant la résolution d'une équation dans des cas simples                                | Organiser et exploiter des informations recueillies par des observations de la vie courante<br>Repérer des températures  | Etudier des situations en vue d'en dégager les données non numériques<br>— Dénombrer des parties d'un ensemble<br>— Pratiquer des jeux combinatoires  |
| 3      | Résoudre des problèmes impliquant : additions, soustractions, multiplications, divisions (partage en parties égales)<br>Rencontrer des problèmes utilisant les opérateurs numériques<br>Mettre un problème en équation  | Exploiter et organiser des informations recueillies par des enquêtes<br>Observer et analyser des documents<br>Utiliser ceux-ci pour résoudre des problèmes :<br>— factures<br>— extraits de catalogues | Revoir des problèmes de dénombrement<br>Des jeux combinatoires  |
| 4      | Revoir les problèmes proposés en troisième année en y ajoutant des problèmes impliquant des fractions simples (partage en parties inégales)<br>Rencontrer des grandeurs proportionnelles :<br>prix unitaire - prix total<br>quantité - prix ; quantité - masse ;<br>change de monnaies<br>échelles<br>Etudier aussi des contre-exemples | Utiliser des documents pour résoudre un problème (factures, tarifs postaux, horaires de chemin de fer, d'avions, ...)<br>Etablir des tableaux statistiques   | A partir de problèmes simples de dénombrement, approcher la notion de probabilité<br>Approcher la notion d'organigramme   |
| 5      | Revoir des problèmes proposés en quatrième année<br>Rencontrer de nouvelles grandeurs proportionnelles :<br>pourcentages<br>vitesse et espace parcouru<br>Rencontrer comme contre-exemples des grandeurs inversement proportionnelles   | Observer des relevés bancaires<br>Utiliser un calendrier (congruences)   | Reprendre des problèmes de dénombrement et de probabilité<br>Interpréter et construire des organigrammes<br>Elaborer des formules à partir de situations simples  |

Redaktionskomité - Redaktionsausschuss  
Editorial Committee - Comité de Rédaction  
Comitato de Redazione - Redaktiecomité

- M. HEUMANN : Adjoint du Représentant du Conseil supérieur - rue de la Loi 200, 1040 Bruxelles.
- M. MAGHIELS : Directeur van de Europese School te Karlsruhe.
- M. MORO : Insegnante alla Scuola Europea di Bruxelles I.
- M. PURBRICK : Teacher at the European School Mol.
- M. SØRENSEN : Lærer ved Europaskolen Bryssel I.
- M. SOMERS : Leraar aan de Europese School te Luxemburg.
- M. VILLE : Adjoint du Directeur pour le cycle secondaire de l'Ecole européenne de Luxembourg.
- M. VOSS : ehem. Direktor der Europäischen Schule Luxemburg.

Lokale korrespondenter - Ortskorrespondenten  
Local Correspondants - Correspondants locaux  
Corrispondenti locali - Plaatselijke correspondenten

- LUXEMBOURG : M. M. BERAÏN et M. G. LAMMENS
- BRUXELLES/BRUSSEL : M. E. ANDERSEN et P. BURE
- MOL : Mlle ORIGHONI et M. W. VOGELEER
- VARESE : M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO
- KARLSRUHE : M. GERAUELLE et M. D. ISEL
- BERGEN : M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN

Ansvaret for artiklerne er udelukkende forfatternes.  
Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.  
Responsibility for articles is taken solely by their authors.  
Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.  
Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.  
De gesigneerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.