

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School

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

No 55

SEPTEMBER
SEPTEMBER
SEPTEMBER 1977
SEPTEMBRE
SETTEMBRE
SEPTEMBER

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 55

SEPTEMBER
SEPTEMBER
SEPTEMBER 1977
SEPTEMBRE
SETTEMBRE
SEPTEMBER

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

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

HARMONISATION ??? oder HARMONISATION ! (H. Wunderling)	3
Harmonisation ??? ou Harmonisation ! (H. Wunderling)	5
APRES-MIDI « PORTE-OUVERTE » (A. Mousse)	7
ADIEU EUROPA ? (R. König)	11
QUELQUES REFLEXIONS SUR NOTRE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT (J. Milert Møller)	14
JEUNES ET LIVRES (A. Gualandi)	18
MON ECOLE (M. Bochet)	23
LE CONSEIL D'EDUCATION DE L'ECOLE PRIMAIRE A UCCLE (M. Brennan)	25
CHERS PROFESSEURS (Comité des Anciens élèves)	27
EUROPÄISCHE SCHULE VARESE, FACHSCHAFT LATEIN	31
ECOLE EUROPEENNE DE VARESE, LES PROFESSEURS DE LATIN	32
SCUOLA EUROPEA VARESE, I DOCENTI DI LATINO	33
PROPOSITIONS DE COMMENTAIRES AU CHAPITRE VI DU PRO- GRAMME DE MATHEMATIQUE DE L'ECOLE PRIMAIRE	34
FACHTAGUNG - TRAINING - STAGES	
Protokoll über die Fachtagung, Deutsch II (G. Kratz)	66
Learn English in... Luxembourg (D. Purbrick)	68
Conference on the teaching of English (A. di Biasio)	70
VERSCHIEDENES - OTHER - DIVERS	
Europäische Reifeprüfung 1977	71
European Baccalaureate 1977	71
Baccalauréat européen. 1977	71
Liste des réunions inter-scolaires qui se sont tenues pendant l'année scolaire 1976-1977	73
INHALTSVERZEICHNIS DER PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFTEN Nr. 50 BIS 54	
75	
CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL BULLETINS Nos 50 TO 54	
75	
TABLE DES MATIERES DES BULLETINS PEDAGOGIQUES Nos 50 A 54	
75	

Harmonisation ??? oder Harmonisation !

Herr LARSEN beginnt seinen Beitrag zu diesem Thema in Nr. 52 der Pädagogischen Zeitschrift mit drei bekannten Umschreibungen dessen, was HARMONISIEREN sei. Zugegeben, daß die erste Aussage die eines ahnungslosen Zeitungsreporters, die zweite die eines pragmatischen Politikers und die dritte die anspruchsvolle Selbstdarstellung der Europäischen Schule ist, in der die Ausdrucksweise « voller Erfolg » wohl übertrieben ist, es aber dennoch wahr bleibt, daß an den Europäischen Schulen hinsichtlich der Harmonisierung Erfolge auch vorhanden sind.

Aber — und hier setzt meine Kritik ein — ist es nun nötig, wenn man drei falsche Interpretationen von HARMONISIEREN gefunden hat, eine vierte — ebenfalls falsche — Version zu erfinden ?

Jede HARMONISIERUNG, die den Zusatz eines Adjektivs bedarf, ist meines Erachtens bereits verfälscht! « Ahnungslose HARMONISIERUNG », « Pragmatische HARMONISIERUNG », « Ambitiöse HARMONISIERUNG », « Flexible HARMONISIERUNG » haben allesamt nur noch bedingt etwas mit HARMONIE zu tun.

Wenn Herr LARSEN schreibt, daß es « einen höheren Willen » zu geben scheint, der HARMONISIEREN so interpretiert wissen will, daß « z.B. die Mathematiklehrer jeder Schule zur selben Stunde in derselben Klasse dasselbe unterrichten sollen », so irrt er nicht nur, sondern schreibt bewußt (1) Unwahres, um seine Frage formulieren zu können: « Ist eine HARMONISIERUNG nicht eher schädlich als nützlich, wenn sie die Originalität zugunsten eines Kompromißgeistes opfert ? ».

Halten wir fest: Diese Frage stellt sich nur auf der Grundlage eines Irrtums und damit alle weiteren Folgerungen.

Denn niemals kann HARMONISIEREN auf Originalität verzichten, meint sie doch das Bereichern jeden einzelnen Tones durch das Zusammenklingen mit den übrigen. Das jedoch verlangt (z.B. für die Mathematiklehrer) das Zusammenwirken im Fachgespräch. Und das ist nicht nur wünschenswerte Theorie, wie Herr LARSEN meint, sondern innere Notwendigkeit und erreichbare Möglichkeit

(1) Oder er glaubt mir und anderen Kollegen nicht, die ihm des öfteren erklärt haben, daß kein Mensch je an eine solch unsinnige Interpretation gedacht hat.

an einer Europäischen Schule; (der äußere Zwang zur gemeinsamen Erstellung von Prüfungsaufgaben kann dabei als wertvolle Hilfe angesehen werden.) Kein Mathematiklehrer von z.B. Varese unterrichtet nur noch nach nationalem Muster; jeder hat von jedem etwas übernommen, ausprobiert, verworfen, abgeändert und tut es weiterhin; trotz aller Barrieren, die es natürlich gibt, die aber immer wieder Ansporn zu ihrer Überwindung sind.

Und Kompromisse? Sie muß es tatsächlich geben, aber nur was die Auswahl aus dem Riesenangebot an Stoff angeht, weil nicht alles in der Schulzeit einem Menschen nahegebracht werden kann. Aber das geht gerade in der Mathematik niemals auf Kosten der Originalität, die sich nur auf die didaktische Verarbeitung des Stoffes bezieht.

Haben wir nun durch dieses HARMONISIEREN eine gemeinsame Schule erreicht? Noch nicht; nicht einmal in der Mathematik. Schon deshalb nicht, weil wir offen sind für die Beiträge, die wir uns von unseren englischen und dänischen Kollegen erhoffen. Dies aber erfordert ein intensives gemeinsames Arbeiten! Denn was hat der dänische Schüler davon, in eine Europäische Schule zu gehen, wenn er nichts als die dänische Art der Mathematik kennenlernt; was hat der belgische Schüler von einer dänischen Abteilung, wenn er nicht auch etwas von ihrem Geist erfahren kann?

Haben wir also eine gemeinsame Schule? Nein, aber wir könnten ein Stückchen weiter sein bei mehr Elan in Sachen HARMONISIERUNG.

Werden wir je eine fertige Schule haben? Hoffentlich niemals! Denn wir wollen die Experimentierfreudigkeit, die Originalität, die gegenseitige Befruchtung nicht missen, die zum HARMONISIEREN so notwendig gehört wie die Beiträge einer jeden Nation zu Europa.

« Wird also die Europäische Schule eine lebendige Schule bleiben? Eine moderne und dynamische Schule? »

Ja, wenn jeder von uns nicht nur in seiner Klasse, sondern für die ganze Schule arbeitet. Und das ist anstrengend!

« Aber das Abitur? »

Das ist letztlich eine untergeordnete Verfahrensfrage, die sich umso leichter erledigt als die HARMONISIERUNG fortschreitet.

H. WUNDERLING
(Varese)

Harmonisation ??? ou Harmonisation !

Monsieur LARSEN, dans un article publié dans le Bulletin Pédagogique n° 52, donne trois définitions connues de l'HARMONISATION. Il faut admettre que la première est celle d'un reporter bien inconscient, la deuxième, celle d'un politicien pragmatique, et que, en ce qui concerne la troisième, bien que les mots « pleine réussite » heurtent parce que excessifs, il n'en est pas moins vrai que cette réussite se concrétise dans les Ecoles européennes.

Mais — et c'est ici que ma critique commence — est-il nécessaire, quand on a trouvé trois interprétations fausses de l'HARMONISATION, d'en inventer une quatrième, fausse elle aussi?

A mon avis, le sens du mot HARMONISATION, auquel on ajoute un adjectif, est déjà déformé! « HARMONISATION inconsciente », « HARMONISATION pragmatique », « HARMONISATION ambitieuse », « HARMONISATION flexible » ne sont plus directement liées à la notion d'« HARMONIE ».

Quand Monsieur LARSEN écrit qu'il semble y avoir « une volonté supérieure » qui tient à ce que « HARMONISER » soit interprété d'une façon telle que, « par exemple, les professeurs de mathématique des différentes Ecoles européennes donnent aux mêmes dates, dans les mêmes classes, le même cours », il ne fait pas seulement erreur, mais il écrit sciemment (1) quelque chose de faux, pour pouvoir formuler sa question: « Une HARMONISATION, dans laquelle l'originalité est sacrifiée à l'esprit de compromis, n'est-elle pas plus nuisible qu'utile? »

Retenons que cette question ne se pose qu'à partir d'une interprétation volontairement erronée — d'où toutes les déductions que l'on en tire.

Jamais « HARMONISER » n'a voulu dire manquer d'originalité; en effet, « HARMONISATION », dans son sens premier, signifie enrichissement de chaque son par son accord avec les autres. L'application de cette notion demande une coopération dans les discussions entre spécialistes de la même matière (par exemple, entre les professeurs de mathématique). Si l'HARMONISATION n'est pas qu'une théorie souhaitable pour Monsieur LARSEN, c'est cependant une des exigences fondamentales et réalisables des Ecoles européennes, et qui sait être productive.

(1) Ou bien, il ne croit ni moi ni les autres collègues qui lui ont expliqué plusieurs fois que l'on n'a jamais pensé à une interprétation aussi insensée.

(Ainsi, l'obligation de la rédaction en commun de questions d'examen peut être considérée, dans ce contexte, comme une aide précieuse.) Autre exemple : la quasi-totalité des professeurs de mathématique de Varese n'enseigne plus selon le « modèle » national ; chacun a pris quelque chose aux autres, l'a essayé, rejeté, modifié, et continue à le faire malgré tous les obstacles qui existent et qui sont une raison de plus pour essayer de les surmonter.

Qu'en est-il des compromis ? Il doit en exister, mais seulement en ce qui concerne le choix des sujets à traiter dans chaque matière — parce que l'on ne peut tout enseigner à un élève pendant sa scolarité. Précisément en mathématique, cela n'est pas fait au détriment de l'originalité qui se manifeste dans la présentation didactique des sujets choisis.

Avons-nous déjà une commune école par cette « HARMONISATION » ? Pas encore ! Pas même en mathématique, ne fût-ce que parce que nous attendons de nouvelles idées de la part de nos collègues anglais et danois.

Mais tout ceci exige un travail en commun intensif. Quel est le profit qu'un élève danois pourrait tirer des cours dans une Ecole européenne, s'il n'était initié qu'à la méthode mathématique danoise ; quel est le profit qu'un élève belge pourrait tirer de l'existence d'une section danoise, s'il ne se laissait pas influencer par cette dernière ?

Avons-nous donc une commune école ? Non, mais nous pourrions déjà être un peu plus avancés si nous avions eu plus d'élan concernant l'HARMONISATION.

Aurons-nous, un jour, une école « finie » ? Espérons que cela ne sera jamais — parce que nous ne voulons pas être privés de l'originalité, ni du profit que nous tirons les uns des autres, ni de l'envie de faire des expériences, qui sont aussi indispensables à l'HARMONISATION que les contributions de chaque nation à la construction de l'Europe.

« L'Ecole européenne restera-t-elle donc une Ecole vivante ? Une Ecole moderne et dynamique ? »

Oui, si chacun de nous ne travaille pas seulement dans sa classe, mais pour toute l'Ecole. Ce qui demande un certain effort.

« Mais le baccalauréat ? »

Finalement, c'est une question de moindre importance, car elle est d'ordre administratif : elle trouvera une solution au fur et à mesure que l'HARMONISATION progressera.

H. WUNDERLING
(Varese)

(traduit de l'allemand)

Après-midi "Porte-ouverte"

AVANT PROPOS

Ce rapport m'a été adressé par Madame Moussé à la suite d'une expérience de « porte ouverte » faite dans sa classe au printemps 1977.

Le rapport m'a semblé d'un tel intérêt pour nous tous que j'ai demandé la permission de l'auteur de le faire paraître dans le Bulletin Pédagogique, ce que Madame Moussé a bien voulu accorder.

Aidan SMITH
(Bruxelles I)

Depuis deux ans j'avais le désir d'« ouvrir la porte » de notre classe aux parents, afin qu'ils puissent voir nos travaux, nos réalisations. Diverses circonstances ont fait que je n'ai pu donner suite à ce projet, projet que je n'avais pas abandonné d'ailleurs mais qui a cependant un peu évolué dans mon esprit : au lieu de voir le résultat de nos occupations, les parents furent invités à assister, à participer plus exactement à une demi-journée de classe. Ne sachant pas quel serait le comportement des enfants en cette circonstance, je choisis le jeudi après-midi en raison de l'emploi du temps, le travail manuel me semblant plus favorable à un premier contact. A la demande de nombreux parents, j'ai occasionnellement, par la suite, remplacé ces activités par des leçons de lecture et d'écriture, et peut-être ferons-nous prochainement une leçon de mathématique, matière qui les intrigue beaucoup !

Je ne peux que féliciter les élèves pour leur comportement pendant ces visites : ils ont travaillé de façon habituelle, si naturelle et spontanée que les parents en ont été très étonnés.

Je ne puis exposer ici tous les détails de ces « jeudi-après-midi-porte-ouverte », mais je tiens cependant à ajouter que cette expérience me paraît très positive, que j'ai rencontré auprès des parents une grande compréhension, un intérêt vraiment exceptionnel et même parfois émouvant.

Leur grande simplicité, leur surprise devant ce que nous osions tenter, l'aveu sincère de leur parfaite ignorance quant à notre travail, nos méthodes, leur confiance totale, m'ont beaucoup touchée.

Mais, par dessus tout, j'ai apprécié qu'ils soient venus si nombreux : quelle fierté dans les yeux des enfants en voyant entrer père et/ou mère ! Quelle motivation pour certains qui avaient besoin de nouvelles preuves d'intérêt...

En un mot, il semble bien que nous ayons tous gagné à ces échanges : enfants, parents et moi-même.

24 mars 1977 (Extrait du journal de classe)

Nous étions cet après-midi, 43 en classe : 27 élèves et moi, et 15 parents. En écrivant ces chiffres, je m'aperçois que je n'avais pas du tout réalisé que nous fussions autant. J'avoue que je ne m'attendais pas à une telle affluence. Peut-être l'espérais-je... mais j'en suis encore étonnée ! La plus grande surprise fut de voir arriver les papas qui théoriquement devaient se trouver au travail. Il est vrai que les pères de nos élèves peuvent se permettre, pour beaucoup, d'arriver à l'heure qui leur plaît au consulat ou à leur cabinet de docteur, de vétérinaire ou d'avocat.

La surprise, pour eux, fut de voir leurs enfants si différents de ce qu'ils sont à la maison, appliqués, débordants d'activité dans le calme, pleins d'initiative, conscients de leurs responsabilités d'une façon naturelle, sans vanité ni ostentation, acceptant d'être traités sur le même pied que les autres.


Après-midi inhabituel et fructueux. Pour les parents mais aussi pour moi, les moins touchés étant les enfants que rien n'étonne et qui n'ont pas tellement tenu compte de l'intrusion des adultes dans leur univers, si ce n'est pour les trouver « pas très doués ».

Fructueux pour les parents. En effet la plupart furent étonnés par nos travaux. Il est vrai que l'activité choisie se prêtait à de multiples réalisations ; l'heure de travail manuel, au cours de laquelle les élèves répartis en 5 groupes étaient occupés à des tâches diverses, les a beaucoup intéressés. « Comment on peut peindre avec des pommes de terre ? C'est la dernière chose à laquelle j'aurais pensé... Tiens mais vous coupez la terre à modeler avec « le fil-à-couper-le-beurre » !... — Voilà un emploi inhabituel de l'ouate à faire briller les voitures !... et ce paon... ! etc... » Les travaux les plus simples (car aujourd'hui il n'y avait vraiment rien d'extraordinaire) les remplissaient d'étonnement et par là-même leur enseignaient que dans notre métier d'écoliers et d'enseignants, tout est transformé, transfiguré avec un peu d'imagination, d'astuce, de réceptivité mais surtout grâce au désir d'agir et de créer.

Les enfants étaient libres de choisir l'atelier qu'ils voulaient et étaient de ce fait, très motivés pour réaliser manuellement des travaux en rapport avec le centre d'intérêt à l'étude. Qu'il s'agisse des coqs réalisés en mosaïques prédécoupées dans des pommes de terre ; du modelage de petits nids et de poules y couvant quelques œufs ; du collage, après mise en forme, de coton hydrophile jaune et blanc représentant des poussins picorant autour de leur mère ; du découpage et collage d'un paon « fleurissant au milieu des poules » (comme dit mon vieil ami Maurice Carême !) ou plus simplement des peintures libres sur le thème des oiseaux de basse-cour, toutes les activités étaient l'aboutissement de la préparation de la fête de Pâques (œufs, poules, poussins etc...).

Après la récréation, un retour au calme (une leçon d'écriture) a suivi, où les enfants après les 80 minutes très fécondes d'activité créatrice, ont montré leur grande réceptivité, leur habileté graphomotrice et leur bonne volonté.

Exercices de décontraction, recherche du rythme dans l'étude de l'enchaînement graphique et apprentissage du sens du tracé

(ex. : S puis )

lien avec les lettres précédant et suivant la lettre x, avec coupure obligatoire au milieu de la lettre elle-même et devant certaines lettres (x a — x o — x c), entraînement au tableau ou à la peinture pour certains enfants etc... toutes ces activités ont fait prendre conscience aux parents qu'écrire ne s'improvise pas quand on a 6 ans 1/2.

Après-midi fructueux pour les parents, mais bénéfique pour moi aussi. Après avoir observé pendant près de trois heures les rapports parents-enfants, décélé derrière l'attitude de la mère ou du père l'aspect encourageant, émerveillé, insatisfait, culpabilisant, surprotecteur, etc... de ces rapports, il m'est apparu plus clairement les raisons de troubles, d'échecs de certains élèves et, au contraire, j'ai compris pour d'autres leur inébranlable confiance en soi !

Le temps me manque ce soir pour analyser en détails les cas particuliers mais qu'il me serait agréable de pouvoir expliquer à la mère de Patrick que son fils réussirait mieux, serait moins anxieux, si elle-même était moins perfectionniste et le laissait de temps en temps agir comme un enfant, parler, se salir, jouer comme un enfant...

Judi 5 Mai

Beaucoup de parents, très intéressés pour ne pas dire enthousiasmés, par ces heures passées en classe, ont demandé à assister à des cours autres que celui de travail manuel. C'est pourquoi aujourd'hui 5 Mai nous avons modifié notre emploi du temps afin d'avoir la leçon de lecture l'après-midi.

Une fois de plus j'ai été stupéfaite de constater l'ignorance totale des parents quant à nos conditions de travail, nos méthodes pour intéresser les enfants.

Les réponses au petit questionnaire que j'ai demandé de remplir à l'issue des cours, témoignent de cette ignorance et de cet enthousiasme. Tous reconnaissent que l'ambiance d'une classe (tour à tour « petite ruche bourdonnante et travailleuse » ou lieu de concentration, de calme, de silence), que le travail de groupe avec ses échanges, le travail individuel dans lequel achève de se libérer chaque personnalité enfantine, sont passionnants à observer, à vivre.

J'étais moi-même gagnée par leur exaltation (« Nous avons tout à apprendre » disent-ils), prête à les accueillir encore dans les semaines à venir mais sans en faire une habitude qui sombrerait dans la banalité, la routine inefficace. Et surtout je tiens à conserver notre intimité en classe, notre complicité...

Je pense à cette phrase de Paul Valéry : « Enrichissons-nous de nos différences mutuelles ». Elle me semble bien venue ce soir et je suis persuadée que nous avons effectivement, parents et enseignants, beaucoup à apprendre au cours de ces après-midi « porte-ouverte ».

Andrée MOUSSÉ

(Bruxelles I)

Adieu Europa ?

Brief eines vor einem Jahr aus dem Dienst der Europ. Schule Brüssel ausgeschiedenen deutschen Kollegen.

Lieber Ole ! (1)

Heute erwachte ich wieder mit einem Alptraum, der mich immer wieder kurz vor dem Aufwachen morgens heimsucht : Ich stand vor dem « Château », es war kurz vor 16 Uhr. Die gelben Busse nahmen mit Schwung die enge Kurve, um die Schule zu verlassen. Vor mir stand weinend ein Kind, das offensichtlich seinen Bus nicht gefunden hatte. Ich verstand die Sprache des Kindes nicht, das Kind konnte mich nicht verstehen. Die allwissende France Voets war nirgends zu sehen. Wir waren mit einem Mal ganz allein. Plötzlich begann es mit dicken Tropfen zu regnen, und mir fiel nicht mehr ein, auf welchem Parkplatz ich das Auto gelassen hatte. Ich beschloß, das verlorene Kind zur hilfreichen Claire Canneel in die « Villa » zu bringen. Daß ich von dem Sturzregen nicht naß wurde, machte mich stutzig. Davon wachte ich auf ...

Der Wecker hatte mich in die Wirklichkeit zurück gebracht. Leise Wehmut wolte mich beschleichen, doch die Gedanken an den bevorstehenden Tag wischten sie rasch beiseite.

« Heute wird aus meiner Klasse Kai geprüft werden, ob er in die Sonderschule muß. Sollte ich nicht Ziviana lieber von Nadja wegsetzen, sie geraten sich dauernd in die Haare. Ich darf nicht vergessen, beim Wetteramt anzurufen, wann wir mit der vierten Klasse zur Besichtigung kommen dürfen. Heute gibt's keine Hausaufgaben für die Kinder, denn morgen ist schon wieder ein Feiertag. Man könnte eigentlich heute nachmittag schwimmen gehen... ».

Was man vorher als Deutscher, der die Europaschule unfreiwillig verläßt, was die anderen Nationalitäten ja nicht müssen, nicht so recht für möglich gehalten hatte, ist eingetroffen : Man hat sich umgestellt, man hat Abstand gewonnen gegenüber all den Problemen, die einem noch vor einem Jahr keine Ruhe gelassen hatten und für die man sich so sehr

(1) Ole Sørensen.

ereifern konnte. Man hat nicht vergessen — man vergißt nicht elf Jahre im Dienste einer besonderen Schule, unter besonderen Verhältnissen. Aber man hat begonnen, diese Welt, zu der man plötzlich nicht mehr gehört, von außen zu sehen.

Dieser Wechsel des Blickpunktes war nicht so ohne weiteres vor sich gegangen. Er vollzog sich verhältnismäßig langsam, in einem mitunter schmerzhaften Prozess, er war gestellt als Aufgabe, die bewältigt sein wollte. Die Gedanken- und Problemwelt, in der man so lange daheim gewesen war, ließ sich nicht so einfach beiseite schieben. Ganz allmählich begannen dann die neuen Aufgaben, neue Denkkategorien, andere Probleme die alten zu überlagern, ließen sie verblassen. Nun, nach etwa einem Jahr der Umstellung, kann man sagen, man ist einigermaßen reintegriert. Man kann nun bereits Lebensumstände genießen, ohne nostalgisch vergangene herbeizuwünschen. Man kann sich für Aufgaben einsetzen, ohne ständigen Vergleich mit verlorenen.

Die vergangenen Europajahre beginnen nun ihre wirkliche Bedeutung als abgeschlossener Lebensabschnitt zu bekommen und dadurch für Gegenwart und Zukunft im positiven Sinne wirksam zu werden.

Begonnen hatte alles damit, daß man für einige Jahre ins Ausland gewollt hatte, weg vom Alltäglichen, Erfahrungen sammeln wollte, die einem der gewohnte heimatliche Schulbetrieb nicht geben konnte. Kollegen hatten von Verpflichtungen an deutschen Schulen in Südamerika erzählt, das Abenteuer lockte. Dann wurde die Europaschule Brüssel angeboten. Von einer Europäischen Schule hatte man noch nie etwas gehört, obwohl es ganz in der Nähe, in Karlsruhe, eine gab. Man zog Erkundigungen ein. Brüssel war zwar nicht Bolivien, aber man war schließlich überzeugter Europäer und außerdem: UBI BENE IBI PATRIA. Die erste Beurlaubung nach Brüssel kam wenige Tage vor Schuljahresbeginn. Sooo gut wie man gesagt hatte, waren die Bedingungen nun auch wieder nicht: Das Gehalt war wenig höher als zu Hause und die Ausgaben noch viel mehr. Die Arbeitszeit war länger, und überhaupt die Ganztagschule... Dazu kam der ganze Dienstverkehr auf Französisch, Deutsch als Fremdsprache für Frankophone und nicht zuletzt Europäische Stunden und Sportunterricht in unmöglichen Räumlichkeiten mit Schülern, die nur niederländisch, italienisch oder französisch sprachen. Diese Anfangsverhältnisse besserten sich zwar mit der Zeit, besonders, was das Gehalt betraf, und an die übrigen Bedingungen gewöhnte man sich allmählich. Man machte die Aufgaben und Probleme der Schule zu seinen eigenen, gewann einen großen Freundeskreis hinzu und war nach einigen Fortbildungskursen im Fremdsprachenunterricht und später neuer Mathematik ein gleichwertiger «Voll-europäer». Man hatte sogar einiges von der Heimat in den europäischen Betrieb mit einbringen können, z.B. die Verkehrserziehung, man versuchte, auch dort durch entsprechende Studien der Literatur den Anschluß nicht zu verpassen.

Da man gewissermaßen zum Experten geworden war, hatten sich die drei Jahre Beurlaubung schließlich auf elf Jahre ausgedehnt. Wie die Kollegen der anderen Nationalitäten hatte man sich für die Europ. Schulen spezialisiert.

Da das Vaterland, das teure, es so wollte, hieß es denn Abschied nehmen.

Auch in der Heimat hatte sich so manches getan und verändert in der Zwischenzeit, man hatte reformiert und restauriert, die Fachsprache war zum Fachchinesisch geworden, aber auch echte Fortschritte waren erzielt worden. Man hatte dies bisher von außen verfolgt. Nun steckt man plötzlich wieder mitten drin. Der Verwaltungsapparat ist auf einmal wieder groß und anonym. Er hat es nicht nötig, auf den Einzelnen einzugehen. Aus Lehrermangel ist Überschuß geworden. Es wird einem so nebenbei eröffnet, daß Leute aus dem Auslandsdienst sich erst wieder im Inland bewähren müssen, ehe man sie auch nur für eine Funktionsstelle in Betracht ziehen könne. Man muß froh sein, wenn überhaupt eine Stelle für einen da ist. Die Erfahrungen aus der Europaschulzeit? Wenn es sich zufällig ergibt, kann man davon für sich persönlich profitieren, zum Beispiel im Umgang mit Gastarbeiterkindern, deren Dialektkenntnisse in reines Deutsch verwandelt werden sollen.

So arbeitet man scheinbar da weiter, wo man vor elf Jahren aufgehört hat, das heißt, man muß völlig neu beginnen. Impulse aus Europa? Mir scheint, die Europäischen Schulen sind viel zu sehr ein in sich geschlossenes System, wie es ja auch die EG-Kommission im Bewußtsein der Normalbürger ist.

Was bleibt? Ein gewaltiges Stück Lebenserfahrung, auf das man nicht verzichten möchte und das wie alle Erfahrung seine positiven und negativen Seiten hat. Also: Adieu Europa? Ich möchte antworten: Nein, erst recht nicht! Auch außerhalb der Europaschule ist Europa, und vielleicht vollzieht sich doch noch einmal eine echte Wechselwirkung zwischen beiden.

Rainer KONIG
Pestalozzi-Grundschule
Freiburg i.Br.
(Anc. Bruxelles I)

Quelques réflexions sur notre système d'enseignement ⁽¹⁾

Les diverses crises qui au cours de ces dix dernières années ont ébranlé le système d'enseignement occidental, en particulier au niveau universitaire ou assimilé, sont l'expression non seulement de la tendance générale des jeunes à contester les méthodes pédagogiques et didactiques des générations antérieures mais également du décalage qui s'est créé entre les méthodes d'enseignement et les principes libéraux de l'éducation moderne. En tant que membres d'un établissement d'enseignement général, nous ne pouvons pas ne pas nous sentir concernés et nous devons même nous interroger sans cesse sur la véritable finalité de notre enseignement et sur son apport ultérieur, comme point de départ de la recherche d'un nouveau système.

Sans vouloir prétendre avoir trouvé la pierre philosophale, je voudrais ici mettre en évidence un certain nombre de facteurs qui, selon moi, sont à l'origine de la situation actuelle et faire plusieurs suggestions susceptibles de nous rapprocher d'une forme d'enseignement par laquelle nos élèves seraient mieux armés pour surmonter les nombreuses difficultés auxquelles ils doivent faire face en dehors de l'école.

Pour des raisons que vous comprendrez aisément, mon propos se limitera à un seul type d'enseignement parmi d'autres : l'enseignement secondaire. L'exemple suivant illustre bien comment nous contribuons involontairement à donner à nos élèves l'illusion que la formation « spécialisée » qu'ils reçoivent dans le secondaire leur est utile pour la suite des études : parmi les nombreuses sections que compte un lycée au Danemark, il existe une section biologie-mathématique et une section mathématique-physique. Dans le premier cas, l'accent est mis sur la biologie, dans le second, sur la mathématique et la physique. Bon nombre de ceux qui sont admis à une faculté de médecine ont reçu l'une des deux formations susmentionnées. On pourrait donc croire que la section biologie prépare le mieux aux études de médecine. Or, la réalité est toute autre. En effet, on constate que l'avance des « biologistes » sur les « non-biologistes » est très vite réduite à néant.

En revanche, ces derniers ont de meilleures connaissances en mathématique — du moins, c'est ce que l'on pourrait croire. Il semble bien malheureusement, que tous ces étudiants, spécialisés à des degrés divers en mathématique, aient quelques difficultés à comprendre les « mathématiques médicales ». Non parce qu'ils ne connaissent pas leurs formules mathématiques, mais simplement parce qu'ils ne savent pas utiliser leurs connaissances en dehors des limites

(1) L'article original en langue danoise a paru dans le Bulletin n° 54.

précises de chaque discipline. C'est comme si la mathématique était réservée aux mathématiciens et la physique aux physiciens. En d'autres termes, c'est la *créativité* qui fait défaut.

Certes, l'Ecole européenne n'est pas une école danoise. Je pense cependant qu'avec son cycle secondaire de sept ans, qui conduit au baccalauréat, et la distinction très nette qu'elle fait entre les différentes disciplines, l'Ecole européenne est à ce point proche du système danois qu'il est assez aisé de trouver des situations parallèles à l'exemple cité ci-dessus. Quoiqu'il en soit, nous devons reconnaître que nos méthodes pédagogiques ne sont plus guère adaptées et que les idées qui avaient cours au temps de nos parents ou de nos grands-parents ne couvrent plus qu'un tiers du savoir nécessaire dans un monde en rapide mutation. Autrefois, on croyait que la connaissance conduisait automatiquement au savoir (pédagogie humaniste) ou que l'éducation devait être entièrement au service de la société (pédagogie pragmatique). De nos jours, on s'accorde généralement à dire qu'aucune de ces méthodes n'est adaptée aux besoins d'une société moderne dans la mesure où la pédagogie humaniste conduit à un stérile bourrage de crâne à base de connaissances livresques et que la pédagogie pragmatique met trop l'accent sur le maintien de la société en place. J'espère que tous seront d'accord avec moi pour dire qu'au moment où ils terminent leurs études, nos élèves doivent non seulement avoir des *connaissances théoriques et pratiques*, mais aussi un certain nombre de *qualités individuelles* comme l'aptitude à travailler en groupe, le sens critique, le goût de l'indépendance et de la créativité. J'ai le sentiment que les difficultés rencontrées par nos anciens élèves engagés dans des études supérieures tiennent à la trop grande diversité et spécialisation de notre enseignement, à notre tendance à vouloir mettre trop l'accent sur les connaissances théoriques et pratiques et à notre zèle à présenter notre discipline dans toute la splendeur et le génie qui lui sont propres. Nous en arrivons ainsi à oublier de développer la personnalité des élèves. « Mais n'avons-nous pas les connaissances spécialisées qui sont requises par un système "atomisé" d'enseignement et dont les élèves devraient pouvoir tirer profit pour mieux comprendre le monde qui les entoure ? » — « S'il est vrai que nous sommes des spécialistes dans nos domaines respectifs, il n'est pas aussi évident pour nos élèves que le monde complexe dans lequel nous vivons est atomisé de la même manière que notre système d'enseignement et il n'est nullement certain que ce que nous considérons comme intéressant, passionnant et même vital présente autant d'intérêt pour eux ! » — « N'est-ce pas plutôt l'expérience acquise qui nous permet, au contraire des élèves, de faire l'indispensable synthèse à partir des différents domaines spécialisés et, dans notre travail quotidien, de situer les véritables problèmes, là où les élèves ne voient que de faux problèmes en raison de l'absence de prise directe sur leur vie quotidienne ? ».

Je sais en tout cas par expérience que beaucoup d'élèves ont peine à comprendre que la solution aux problèmes qu'on leur soumet peut sortir du cadre étroit des mathématiques. J'avoue d'ailleurs très bien les comprendre dans la mesure où les difficultés mathématiques qu'on leur demande de résoudre ne sont pas de vrais problèmes en ce sens que les vrais problèmes ne trouvent jamais de solution claire et immédiate, mais demandent qu'on les examine et les étudie de plusieurs points de vue différents, et encore, le résultat de cet examen est en définitive une question d'appréciation personnelle.

Le thème de la « croissance » (croissance démographique, augmentation de la consommation en énergie, des ressources, etc.) illustre parfaitement ce qu'est un vrai problème. Il peut être abordé du point de vue de la mathématique, de la physique, de la biologie, de la géographie ou de l'histoire sans qu'il soit précisé pour autant si la croissance est utile ou préjudiciable à la société. Il

appartient à chacun de juger ce qu'il en est en fonction de ses propres critères. Mon propos n'est certainement pas de rejeter l'enseignement traditionnel en bloc, car le besoin de connaissances théoriques et pratiques est permanent, mais plutôt de nous inciter à accorder à l'avenir plus d'importance à un *enseignement intégré s'appuyant sur des situations susceptibles de motiver les élèves* afin qu'ils puissent ainsi situer la valeur de chaque discipline dans un cadre plus général et affirmer les qualités que j'ai qualifiées ci-dessus de personnelles. Il va de soi que dans un tel contexte les élèves devraient être *associés* au choix des sujets/problèmes.

Je pense que les discussions de ces dernières années sur l'enseignement interdisciplinaire, dans lequel les enseignants appartenant à des disciplines différentes travaillent en étroite collaboration, constitue un pas dans la bonne direction. Une expérience de ce genre se déroule actuellement dans un lycée-pilote danois : le professeur de mathématique et le professeur de physique font cours ensemble, ce qui leur permet, à l'aide d'exemples, de démontrer en quoi ces deux disciplines sont complémentaires et ainsi de mieux motiver les élèves. Cela demande naturellement un gros effort de la part de ces enseignants sur le plan de l'horaire. L'expérience semble être positive, même si elle ne dure que depuis peu. Mais plus intéressant encore est la décision prise par le Conseil supérieur des Ecoles européennes d'introduire deux nouvelles disciplines (sciences naturelles, sciences humaines) qui intègrent plusieurs branches traditionnelles. Pour nous, membres du corps enseignant d'une Ecole européenne, les discussions sur la compétence professionnelle que cette décision a suscitées ne doivent pas nous faire rater pareille occasion. Certes, rares sont ceux parmi nous qui sont assez qualifiés pour aborder tous les domaines qui entrent dans le cadre d'un enseignement intégré. Je pense cependant que pour arriver à une réelle intégration, il est absolument indispensable que ce genre d'enseignement soit assuré par une seule personne, la possibilité de passer imperceptiblement d'une discipline à une autre et ainsi de tirer profit de ce genre d'exercice étant sinon très réduite.

Cela demande évidemment un sérieux effort en matière de perfectionnement professionnel pour acquérir les méthodes et les idées de base propres aux disciplines « étrangères ». Cependant, ce qui importe selon moi, c'est que nous osions traiter un sujet pour lequel nous n'avons pas nécessairement les qualifications requises mais que notre expérience pédagogique et notre respect pour tous les aspects de la discipline intégrée que nous avons choisie nous permettent d'aborder sous tous ses aspects et de manière appropriée.

Mais ce qui m'a beaucoup surpris, notamment parce que je suis de formation scientifique, c'est que l'on n'a apparemment envisagé aucune expérience-pilote avant d'introduire une innovation pédagogique aussi ambitieuse que l'enseignement intégré. Cela serait impensable au Danemark et sans doute également dans les autres pays de la Communauté. Il est évident que la structure de la direction des Ecoles européennes fait obstacle à une libéralisation des programmes qui ouvrirait la voie à des expériences-pilotes avec d'autres formes d'enseignement ou éventuellement d'autres disciplines. Or, de telles expériences constituent un point de passage obligé sur la voie de la modernisation de l'enseignement. Comme prévu, les organes supérieurs font preuve d'une certaine réserve à cet égard, due vraisemblablement à leur crainte de susciter une réaction de la part des Etats membres à l'égard du baccalauréat. Cette crainte ne me semble cependant pas fondée. En effet, à mesure qu'augmenteront les restrictions concernant l'accès à presque toutes les formes d'enseignement supérieur de la Communauté, les résultats des différents examens seront analysés de plus près. Dans une telle situation, je crois qu'il peut être très

important pour nos élèves de sortir d'une des écoles les plus modernes d'Europe, où les expériences positives faites sur le plan national sont mises au banc d'essai dans une atmosphère internationale, sans que cela porte atteinte à la qualité de l'enseignement. Aussi est-il normal que toute expérience-pilote soit soumise à une forme de contrôle, assez souple cependant pour éviter que les suggestions nouvelles et intéressantes ne se heurtent systématiquement à un veto.

Pour terminer, je voudrais revenir aux perspectives qui s'ouvrent à nous à la suite de la décision d'introduire l'enseignement intégré dans le cycle d'observation du secondaire. Je songe ici avant tout aux conséquences que cela pourrait avoir sur l'enseignement dans les classes supérieures. Pour éviter toutefois que nous nous perdions dans des discussions théoriques sans fin, il nous faut exiger encore et toujours l'autorisation de mener une expérience-pilote en matière *d'enseignement intégré, de coopération interdisciplinaire, de programmes variables*, etc., de sorte que les enseignants et les élèves puissent établir, bien plus facilement que ce n'est le cas aujourd'hui, un programme fondé sur les besoins, l'aptitude et l'intérêt de chacun. Compte tenu de la spécialisation très poussée qui existe dans le cycle supérieur, il serait très intéressant de pouvoir mener une expérience avec plusieurs enseignants travaillant en équipe (coopération interdisciplinaire), du moins en attendant que l'enseignement intégré ait trouvé sa forme définitive. Ainsi pourrait-on peut-être également établir une communication entre les différentes sections linguistiques. L'absence de ce genre de communication me semble être une des principales lacunes actuelles de l'Ecole européenne. Si nous parvenons également à étendre cette communication aux élèves, je pense que nous serons en mesure, au moyen de formes d'enseignement nouvelles, de créer un climat propice à l'épanouissement de la personnalité et au développement des connaissances pratiques de nos élèves, c'est-à-dire à l'acquisition des qualités indispensables pour pouvoir porter en toute indépendance un jugement critique sur l'ensemble des idées, techniques, politiques, religieuses ou autres, que la vie quotidienne leur propose.

J. Milert MØLLER
(Bruxelles I)

Jeunes et livres

NOS ENFANTS NE LISENT PLUS... NOS ENFANTS LISENT MAL !

Que de fois n'avons-nous pas entendu tomber des lèvres de beaucoup de parents et d'éducateurs, cette affirmation désabusée. Oui, il existe là, chez les jeunes, une carence grave que nous déplorons.

Depuis longtemps, le problème nous a préoccupé car nous restons persuadé, avec la majorité des parents et des éducateurs, que la lecture est et restera malgré tout ce qu'on invente, un facteur important d'éducation et de culture.

Ceci dit, essayons de considérer, ensemble, ce que l'école d'aujourd'hui, peut faire pour CREER et MAINTENIR chez les jeunes, le goût de la lecture.

Affirmons tout de suite une première vérité : tous, nous sommes convaincu que les techniques de diffusion TV et radio (1), sont responsables du manque d'attrait de nos jeunes pour la lecture. Nos enfants ne lisent plus ou lisent mal parce qu'ils sont trop souvent distraits.

Que les parents le sachent bien ; la lecture demande avant tout le CALME et le SILENCE. De grâce, veillons à ce que nos enfants n'abusent pas de la TV et sachons sacrifier la radio, souvent.

Parents que nous sommes, sachons ménager dans la vie de nos enfants de larges zones de solitude et de silence. Ils en ont besoin... autant que nous !!!

Le bruit, la compagnie des bavards, les conversations superficielles leur font un tort énorme, les dissipent et les rendent incapables, si petits ou si grands soient-ils de REFLECHIR sérieusement.

Oui, nos enfants doivent REFLECHIR, ils doivent s'attacher à la lecture d'un beau livre et travailler ainsi à l'enrichissement de leur esprit et de leur âme.

Leur en laissons-nous le temps et les plaçons-nous dans les conditions idéales pour le faire ?

Nous exigeons d'eux qu'ils travaillent, c'est normal et il le faut, mais ils doivent aussi pouvoir rêver, découvrir du neuf, lire et pour cela, il leur faut demeurer de longs moments avec, pour seul compagnon, le SILENCE, c'est essentiel !

(1) Nous ne parlons pas, à dessein, du cinéma, car, en âge d'école l'enfant nous paraît moins soumis à son emprise.

Voilà pour le climat qu'il importe de créer et dans lequel doit baigner la lecture car en dehors de cette ambiance et quelles que soient les dispositions, jamais l'enfant ne pourrait lire.

Cela étant acquis, il faut, vous le pensez bien, autre chose pour créer et entretenir, chez nos jeunes, le goût de la lecture.

Dans le cas qui nous occupe, comme dans bien d'autres, il est évident que l'action de la famille et des maîtres est souveraine.

L'éducateur doit, en effet, dès les premières années de l'école, continuer l'action souvent vigilante et intelligente commencée au sein du milieu familial. Oui, dès la première enfance, les parents auront initié l'enfant à la bonne lecture. Cette action doit être précoce, sous peine de se voir compromise. En effet, dès le premier âge, l'enfant aura été « avant la lettre » progressivement amené à la lecture si l'on a mis entre les mains du bambin des livres d'or et d'argent, des albums roses (il en est de si beaux !).

En initiant d'abord, en intéressant ensuite le jeune enfant aux albums du Père Castor, par exemple, nous aurons provoqué en lui, sans nous en rendre compte, le désir, le goût de lire des choses plus importantes et c'est ainsi que le branle est donné...

C'est là, selon nous, une tâche aisée tant sont merveilleux et captivants les livres de la prime enfance.

Et c'est très important que le départ soit donné de cette manière car il est évident que l'enfant qui n'a pas connu cet éveil, celui chez qui les premiers livres n'auront pas suscité d'enthousiasme, deviendra rapidement un adepte des journaux illustrés et des bandes dessinées, ces ennemis de vraie lecture.

Il y aurait encore tant à dire...

Ici encore et toujours, la collaboration de la famille est indispensable, car le milieu où vit l'enfant revêt, faut-il le dire, une grande importance. Il est évident que si le niveau intellectuel des parents est peu élevé, l'enfant deviendra plus difficilement bon lecteur.

Si la famille est désunie, il est prouvé que l'enfant nourrira un sentiment d'insécurité qui sera loin de faire naître en lui, le goût de la lecture.

D'autre part, il y a aussi, il faut le dire, les parents indifférents au problème de la lecture. Ceux-là ne feront jamais le moindre effort pour créer ce climat favorable sans lequel, nous l'avons dit, il n'y a rien à faire. Alors...

Il y a encore, plus rares, mais elles existent, les familles itinérantes, dont les multiples déplacements empêchent l'enfant de s'attacher à une bibliothèque où il pourrait trouver de quoi satisfaire son goût naissant pour la lecture. Nous trouvons là une catégorie d'enfants, pauvres enfants ! qui ne lisent pas simplement parce qu'ils ne rencontrent pas, sur leur chemin, de bons livres...

L'ENFANT... c'est lui qui est au centre du débat, c'est lui le principal intéressé...

Essayons de le considérer, en lui-même, face au problème qui nous occupe : LA LECTURE.

Il y a là, nous semble-t-il, deux catégories distinctes.

D'abord, ceux dont les parents ont suffisamment de ressources pour pouvoir entretenir, à la maison, une bibliothèque et par là, disposer d'un élément important en vue d'encourager, en eux, le goût de la lecture.

A côté de ces privilégiés, nous trouvons, bien plus nombreux, ceux dont les parents n'ont pas le moyen d'acheter régulièrement des livres où bien que la chose n'intéresse pas...

Cette catégorie là, constitue, pour l'éducateur, la plus intéressante à aider. Nous y reviendrons...

Parmi les enfants, nous y arrivons enfin, nous croyons pouvoir distinguer trois types de lecteurs.

Ceux qui lisent trop, ceux qui lisent, disons, normalement, et enfin ceux qui ne lisent pas ou si peu.

Il peut arriver, c'est rare mais cela se présente, que pour certains enfants, lire soit presque un défaut. Ils lisent tout, dévorent n'importe quoi et n'importe où. Toujours, il leur faut un livre sous la main.

Cette situation, cet excès, est dangereux et l'éducateur, ici, doit ouvrir l'œil. Car dans ce cas, tout est sacrifié : activités intellectuelles et physiques. Ces enfants lisent toujours, même en mangeant, et le soir, en cachette... dans leur lit.

Que faire ?

Avant tout, l'éducateur avisé veillera à mettre toujours entre les mains de ces « affamés » des livres de qualité et ensuite... il devra freiner cet appétit.

Comment cela ?

En trouvant à ces enfants des dérivatifs, des activités qui les distraient de la lecture, encourageant la pratique des sports, de l'éducation physique et en les initiant à la tenue de collections diverses (timbres, images...) dont cet âge est si friand.

Quel juste milieu peut donc tenir l'enfant qui aime lire ?

Il nous semble que s'il se contente d'un livre ou deux par semaine, il y a lieu de se montrer satisfait.

La seule préoccupation des parents et des maîtres, dans ce cas, est de veiller au bon choix des lectures.

Restent les enfants qui ne lisent pas ou si peu...

Que faire pour eux ? Avant tout, à ce mal (car c'est un mal) il faut chercher le remède, s'interroger sur les causes de ce désintéressement.

Ici, ayons le courage de faire une constatation. Elle nous coûte mais il le faut. Le mal, c'est que... le milieu scolaire, eh oui, n'est pas toujours favorable à la lecture et ne contribue pas, dans certains cas, comme il le faudrait à créer le climat adéquat. C'est d'autant plus regrettable, que ce même milieu scolaire est particulièrement indiqué pour faire naître le goût de la lecture, assurer son maintien, favoriser son épanouissement.

Nous avons eu l'avantage de trouver dans l'école où nous enseignons, la classe dotée d'une petite bibliothèque. Au départ, nous avons donc pu apporter aux enfants un noyau de livres intéressant.

Notre souci, et nous nous y appliquons avec cœur, s'attache à développer notre bibliothèque scolaire. Comment cela ? Simplement en invitant les enfants à prêter, eux-mêmes, à la bibliothèque des ouvrages qui leur appartiennent. A nous d'écarter ce qui nous semble mauvais.

Un autre moyen d'enrichir la bibliothèque ? Avoir la chance de posséder, au sein de l'école, une Association de parents, active et intelligente qui fait don à la classe de quelques ouvrages intéressants. Merci à elle mais cela c'est un luxe !

Et ainsi, insensiblement mais sûrement, nous créons chez nos enfants le besoin de lire. Nos jeunes en sont heureux, leurs parents aussi et notre heure consacrée à la lecture est attendue avec joie par notre petit monde.

Au cours de cette séance, nous nous appliquons à lire un passage d'un beau récit. Nous pensons notamment aux « Lettres de mon moulin », toujours délicieuses et que nous redécouvrons à chaque lecture.

Et n'oublions pas qu'une lecture d'un seul passage intéressant peut donner envie de lire... le reste du livre.

Et puis il y a « Lecture pour tous ». Diable, il faut être de son temps.

Les enfants sont invités à venir raconter à leurs camarades, le livre lu. C'est là un excellent exercice d'élocution dont nos enfants ont grand besoin.

Notons, au passage, que ce résumé parlé constitue aussi une amorce pour les enfants qui n'ont pas lu le livre et qui, le découvrant, veulent en savoir davantage.

Et puis il y a encore... Quoi donc ?... Notre leçon de dessin qui peut, pour quoi pas ? s'inspirer de nos lectures. Et là, les enfants ne se font pas prier, pour illustrer un passage qui les a particulièrement intéressés.

Enfin, nous invitons les enfants à rédiger une « fiche de lecture ». Pas très original, direz-vous ! Soit, mais utile, en tous cas, car ils y inscrivent le titre du livre lu, le nom de l'auteur, la collection. Ils y répondent aussi à quelques questions précises au sujet du contenu du livre. Excellent exercice de synthèse et cela aussi, c'est bénéfique.

Tout cela, des enfants de neuf ans le vivent chez nous.

C'est si simple, après tout... Il suffit de nous rappeler que nous avons eu neuf ans, nous aussi... Neuf ans... l'âge, ou presque, de Tom Playfer, de Percy Wynn, d'Harry Dee...

N'avions nous pas dix ans, lorsque nous découvrîmes les héros de ces livres ?

Rêvons un peu... c'est si bon parfois et retrouvons un moment ce merveilleux don d'enfance. Retrouvons le cadre des aventures de ces jeunes garçons en imaginant, un instant, qu'il est devenu nôtre.

Revoyons cette cour de collège, immense, fermée d'une grille et, par delà, rêvons au Kensas de Francis Finn...

Neuf ans, dix ans, n'est-ce pas l'âge de la gravité par excellence, c'est-à-dire l'âge où l'on croit profondément à tout ce que l'on fait et où un sérieux extra-

ordinaire préside aux jeux du corps et aux vagabondages de l'imagination. Depuis notre première lecture de « Tom Playfer » nous n'avons plus jamais mis les pieds dans une école sans nous ressouvenir de ce paradis perdu qui fut le sien. Et un match de football entre élèves se transforme, aussitôt, pour nous, en l'une de ces passionnantes parties de base-ball que Francis Finn décrivait avec une précision étonnante et dont les élèves de son école furent les héros.

A tous les garçons qui ont neuf ans aujourd'hui nous souhaitons de découvrir des livres capables de laisser en leurs cœurs de telles résonances. Nous leur souhaitons, et ferons tout pour les leur procurer, des récits virils de cette trempe-là où ils pourront découvrir des personnages dont le cran, la générosité, la droiture pourront leur servir d'exemple.

C'est là, ô magie de la lecture, que nos enfants trouveront le goût d'être des héros, c'est-à-dire des hommes et des femmes qui, demain, aimeront la vie telle qu'elle est et ne craindront, jamais, de la regarder en face !

A. GUALANDI
(Varese)

Mon Ecole

(Mise au point « tranchante »,
en complément à certaines prises de position récentes)

On parle beaucoup d'une école « fraternelle », d'une école « vivante », d'une école « sans murs », d'une école « humaine », d'une « belle » école. Tout ça pour moi c'est de l'angélisme. Si le mot *école* est associé étymologiquement à la notion de loisir, ça ne signifie pas que l'élève doive « s'amuser » à l'école, mais bien plutôt que l'école est un lieu d'apprentissage pour des enfants qui ont le loisir, le temps et le privilège d'y *travailler*. On ne s'amuse pas à l'école ; on s'y occupe, on y travaille. Le professeur comme l'élève. C'est déjà là un premier point fondamental, à contre-courant peut-être d'une certaine mode permissive, mais fondé à mon avis sur la nature même de la scolarité. De là se définit la relation professeur-élève : c'est celle d'un *enseignant-enseigné*. L'école est un lieu (sacré, pourquoi pas) où l'enseignant *initie* l'enseigné à un certain *savoir*. J'insiste sur ce rôle d'initiateur qui fait la beauté de l'enseignement et sa raison d'être. Bien loin de chercher trop modestement à se faire inutile, le professeur est *utile*. Il n'y a pas si longtemps, on parlait encore de « maîtres à penser » ; et qu'est-ce que l'instituteur sinon quelqu'un qui « institue », c'est-à-dire propose et impose des principes de réflexion et de comportement. Montaigne dans le chapitre célèbre et bien nommé « de l'institution des enfants » ne dit pas autre chose, et son précepteur donne un enseignement de qualité (*bien* apprendre) *et* de quantité (apprendre quelque chose !). La première vertu de l'élève est donc *d'écouter* ; la première vertu du professeur, de *savoir* (et de savoir communiquer ce savoir !). Sans cette bipolarité fonctionnelle, pas d'Ecole. Tout le reste est question d'ardeur, d'ardeur au travail : un certain enthousiasme de l'enseignant à dire ce qu'il sait, une certaine curiosité de l'élève qui veut apprendre, « prendre » ce qu'il écoute.

De telles vérités n'auraient pas besoin d'être rappelées, si elles n'étaient pas constamment contestées et bafouées. Beaucoup de maîtres, trop sensibles aux critiques qui fusent à tort et à travers, se mettent à douter de ce que je n'hésiterai pas à appeler un rapport de *domination* du professeur sur l'élève. Non pas, bien évidemment, une domination abusive et tyrannique, à la façon du professeur de la « leçon » d'Ionesco, mais une domination naturelle et généreuse de celui qui sait sur celui qui ne sait pas et veut savoir. L'école est *information*, et dans cette mesure seulement elle est aussi *formation*. Aussi la mauvaise conscience qui

tourmente beaucoup de nos pédagogues ne devrait-elle pas, à mon sens, être inquiétée par cette belle relation enseignant-enseigné ou maître-disciple à la manière socratique, mais bien plutôt s'inquiéter d'une certaine crise de la culture. Car que faut-il enseigner aux élèves d'aujourd'hui ? Qu'attendent-ils de leurs enseignants ? Là sont les vraies questions, là sont les vrais problèmes.

Pour ne parler que de littérature française, puis-je continuer à enseigner « Corneille-Racine-Molière » aux enfants du 20^{ème} siècle nés sous les signes des espaces cosmonautiques et des guerres atomiques ? Voici brièvement ma réponse : peu importe l'auteur, le siècle ou l'œuvre ! Ils ne sont ici que prétextes (et Textes) à réflexion sur la vie telle que nous la vivons aujourd'hui. Je peux très bien par exemple à travers la Chanson de Roland, parler de l'héroïsme moderne tel qu'il s'exprime de façon simpliste et séduisante dans les bandes illustrées de Tintin, Astérix et Lucky Luke ; le château de Combourg de l'enfance de Chateaubriand peut utilement être rapproché de l'HLM des petits enfants du siècle de Christiane Rochefort, ne serait-ce que pour éclairer l'importance de la maison sur nos comportements ; l'agonie de Ronsard, si magnifiquement avouée dans les derniers sonnets, renvoie douloureusement à celle du « Roi se meurt » d'Ionesco :

« Mon corps s'en va descendre où tout se désassemble... ».

Les exemples foisonnent en tels rapprochements, tels échos révélateurs et *formateurs*. Il me semble inutile et fat d'en prolonger la liste.

Mais si l'école est « formation » (c'est-à-dire in-formation) son rôle formateur ne saurait jamais remplacer celui de la famille. Ce sera ma conclusion. La famille est privée, l'école est publique ; la famille est lieu d'intimité, de tendresse et de secret ; l'école est apprentissage social, maquette de la société. Comme le rappelait dans un article récent Michel Tournier : « Le changement de climat de la famille à l'école est radical (...). On n'est pas là pour s'attendrir *mais pour apprendre* ».

Marc BOCHET

(Bruxelles I)

Le Conseil d'Education de l'école primaire à Uccle

The Conseil d'Education plays an important role in the functioning of the Primary School. Since September '74, the Conseil itself and the web of sub-committees which have grown from it, have ensured the growing involvement of staff and the realization of the « communication and co-operation » motto of the new « Régime ».

The Conseil comprises one member from each of the nine nationalities, a Kindergarten representative, the personnel representative and the Director Adjoint. A representative of the Parents' Association attends meetings of the « Conseil élargi », the Director Adjoint presides over the meetings. A proposal made this year for the « roulement » of chairmanship was rejected ; the majority of members declined the responsibility and feared that the sharing of it would complicate the work of the Directorate and Secretariat.

The Conseil meets once a month and whenever an urgent issue demands discussion. The agenda is drawn up by the chairman. Motions may be submitted by members, following discussion with their colleagues in the various linguistic sections. (Members usually convene section meetings prior to and after Conseil meetings thus ensuring that specific problems be brought to the attention of the Directorate). The following is an example of the format of the meetings :

1. Approbation du Compte Rendu de la réunion précédente.
2. Communications de la Direction.
3. Communications du Représentant du Personnel.
4. Communications du Représentant de l'Association des Parents.
5. e.g. Journée Pédagogique - thème date etc.
6. Divers.

A report of the meeting is distributed to all the members, who may submit amendments at the next meeting.

Decision making is limited to internal administrative and pedagogical issues e.g. budgeting, operation of curriculum reform, organization of school functions. Conseil proposals have a degree of influence on decision-making by the « higher bodies » through the voice of the Director Adjoint in the Conseil d'Administration and that of the Représentant du Personnel in the Conseil Supérieur.

The most significant achievement of the Conseil d'Education has been the democratization of the Primary School — this through the forming of sub-committees and the delegation of responsibilities. There are six sub-committees — for sports and gymnastics, primary library, improvement of the playground, budget, social and « Accueil ». Each has four or five voluntary members, one of whom is generally a member of the Conseil d'Education. The work of the sub-committees has effected many practical improvements in the functioning of the school. Apart from these fruitful group activities there is the all-important work of the various individuals who are « responsables » or co-ordinators for mathematics, second language, gymnastics, childrens' library, teachers' resource library, films and projections and class co-ordination. The latter deserves some consideration since it has sizeable pedagogical implications. The priority of the Director Adjoint in his « Planning et Projets pour l'année scolaire '76-77 » (submitted to the Conseil in Sept. '76) was the strengthening of structures « par niveau ». A co-ordinator was elected to represent each class level (1st year, second year etc.) and termly meetings of all teachers for each level were organized. The results have been positive - barriers begin to disappear and one sees the beginnings of a close-knit « European » structure which physical proximity never could effect. Primary-Kindergarten liaison continues to operate efficiently — through the Conseil and through Kindergarten / 1st year Primary staff meetings.

Having been a member of the Conseil d'Education for the past three years, I have seen it grow from a bureaucratic assembly to a kernel of active involvement which injects new life into the school. Its activities are in the spirit of the Reform and give one and all, teachers, parents and administrators the opportunity of being instrumental in the re-creation of a « European » School.

Margaret BRENNAN
(Brussels I)

Chers Professeurs,

Nous avons failli écrire « chers anciens professeurs ». Cette petite erreur aurait en principe expliqué en deux mots le but de notre message. Evidemment, il n'est pas question d'être un « ancien » professeur quand on est comme vous encore « in medias res » de tous les problèmes qui se posent à un professeur d'une EE. Et pourtant, pour beaucoup d'entre nous, vous êtes devenus des « anciens professeurs ». Des professeurs que nous ne voyons que rarement si nous avons de la chance, que nous ne reverrons plus dans de nombreux cas ; mais dans tous les cas, les Anciens et Anciennes qui reviennent chaque année à l'occasion de notre réunion annuelle gardent de leurs anciens professeurs toujours un bon souvenir.

Nous sommes aujourd'hui presque 600 anciens. Plus de 120 ont terminé leurs études et formation professionnelle. Les temps ont changé et je doute fort que vous les reconnaissiez, vos anciens élèves. Il nous semble que rester au stade du souvenir n'apporte rien et nous aimerions vous proposer de vous joindre à nous, vos anciens élèves. Cela ne risque certainement pas de devenir ennuyeux. Nous avons constaté que des liens jadis seulement respectueux, avec le temps affectueux, sont souvent devenus ceux de l'amitié.

Evidemment nous ne pouvons prétendre être un organisme fait pour répondre aux exigences des professeurs. Mais nous pouvons rester pour vous « vos anciens élèves » et vous resterez pour nous « nos anciens professeurs ». Nous vous invitons cordialement à devenir membres sympathisants de l'« AEE » et de nous faire le plaisir de répondre à nos invitations, à lire et peut-être à écrire des articles dans notre journal.

Dans l'espoir de pouvoir accueillir un grand nombre de nos « anciens professeurs », veuillez accepter nos meilleurs sentiments.

Le Comité des Anciens
des Ecoles européennes (AEE)

Le Comité des Anciens des Ecoles Européennes :

Jean SCHREDER, Roy EDWARDS, Ivan DE BOUYALSKI,
Gundolf HECKER, Evelyne BRUDER.

Si vous désirez être des nôtres, il vous suffit de remplir la feuille de « membres sympathisants » ci-jointe et de la renvoyer à

A.E.E.
Boîte Postale 12
1050 IXELLES 2

Pour le versement de votre cotisation (100 FB minimum), nous vous conseillons de l'effectuer à l'aide d'un mandat postal de versement international à notre n° de C.C.P.

000-1103536-64
A.E.E.
Boîte Postale 12
1050 IXELLES 2

Vous recevrez par retour du courrier notre journal bi-annuel, une vignette autocollante et le fichier de vos anciens élèves.

ANCIENS DES ECOLES
EUROPEENNES
Association Internationale
à but pédagogique
— AEE —

Formulaire de Membre SYMPATHISANT
à renvoyer aux

ANCIENS DES ECOLES EUROPEENNES
— AEE —
B.P. 12
B - 1050 IXELLES 2

Ecrivez en majuscules, une lettre par case, abrégez si nécessaire

.....

NOM, PRENOM (ex. : VON VERSCHUER THEODOR)

.....

PROFESSION (ex. : PROFESSEUR)

Adresse pour le courrier de l'AEE :

.....

CODE POSTAL
INTERNATIONAL

VILLE (ex. : B-1410 WATERLOO)

.....

RUE, NUMERO (ex. : AVENUE DES CHASSEURS 37)

.....

TELEPHONE : préfixe national, numéro (ex. : 02 - 3548671)

Date de naissance : Sexe : M / F

Je suis à l'Ecole Européenne de depuis 19.....

Avez-vous déjà été avant à une autre Ecole Européenne ?

Si oui, laquelle ?

Je donne cours en Section Linguistique :

J'enseigne les matières suivantes :

Je désire devenir Membre SYMPATHISANT de l'AEE et verse la cotisation pour 19..... d'un montant équivalent à 100 FB au Trésorier :

CCP : 000-1103536-64 Anciens des Ecoles Européennes
— AEE — Bruxelles
c/o B.P. 12, B-1050 IXELLES 2

Date et signature :

Ce formulaire peut servir à communiquer les erreurs et CHANGEMENTS.

Europäische Schule Varese

Fachschaft Latein

Die Lateinlehrer aller Sprachsektionen der Europäischen Schule Varese haben in einer Fachkonferenz den Reformentwurf für die ersten drei Klassen der Oberschule diskutiert und die Konsequenzen erörtert, die sich für den Lateinunterricht bei Verwirklichung der Reform in der geplanten Gestalt ergeben würden.

Wir sehen uns zu folgenden Feststellungen veranlaßt :

Bei Einführung der Beobachtungsstufe darf man nicht die Tatsache aus den Augen verlieren, daß die ersten drei Jahre der Oberschule auch weiterhin den Zweck verfolgen müssen, ein fruchtbares Arbeiten in den anschließenden vier Klassen bis zum Abitur vorzubereiten und zu gewährleisten. Innerhalb der ersten drei Jahre müssen also auf möglichst breiter Grundlage die günstigsten Voraussetzungen geschaffen werden, um den Schülern eine echte Auswahl unter den Fächern entsprechend ihren Neigungen und Fähigkeiten anbieten zu können. Demnach muß auch dem Lateinunterricht die Chance gegeben werden, in den entscheidenden frühen Entwicklungsjahren eine feste sprachliche Basis zu schaffen.

Der erzieherische Wert des Lateinischen wird in der Schulpolitik keines der Länder der Europäischen Gemeinschaft in Frage gestellt. Allenthalben räumt man auch diesem Fach die Möglichkeit ein, zu vertretbaren Leistungen zu kommen.

Unter den augenblicklichen Bedingungen (d.h. seit der Beginn des Lateinunterrichts auf die Mitte der 2. Klasse zurückverlegt worden ist) ist es bereits ziemlich schwierig, ein ausreichendes sprachliches Niveau zu erreichen, das die Grundlage für ein ersprießliches Arbeiten auf der Oberstufe ist. Eine weitere Reduzierung der Stundenzahl wird die Arbeit in diesem Fach ernstlich gefährden.

Der Reformvorschlag sieht eine Schrumpfung der Stundenzahl in Latein während der ersten drei Jahre um 43 % (4 gegenüber derzeit 7 Jahresstunden !) vor. Keinem anderen Fach werden auch nur annähernd vergleichbare Einbußen zugemutet. Die Anzahl der Mathematikstunden wird im Gegenteil sogar noch erhöht.

Die sich durch die Beschränkung der Stundenzahl zwangsläufig ergebende Verschlechterung der Lateinkenntnisse im Anfangsunterricht kann auch durch verstärkte Stundenzahl in späteren Jahren nicht aufgefangen werden.

Es erscheint uns vielmehr unvermeidlich, daß bei Einführung der vorgesehenen Stundentafel die Arbeit auf der Oberstufe erheblich beeinträchtigt wird und daß die für das Abitur geforderten Leistungen nicht mehr erbracht werden können. Zudem wird unter diesen Umständen der Beitrag des Lateinlehrers zur rechten Beobachtung der Schüler im Sinne der Reform fragwürdig werden.

Wir fordern deshalb, zumindest die derzeit gültige Stundentafel auch in der geplanten Beobachtungsstufe beizubehalten.

Ecole Européenne de Varese, les professeurs de Latin

Les professeurs de Latin de toutes les sections de l'Ecole Européenne de Varese se sont réunis pour discuter le projet de réforme des trois premières classes de l'école secondaire et ont examiné, pour l'enseignement du Latin, les conséquences qui découleraient de l'adoption de la réforme telle qu'elle est prévue.

Nous devons formuler les constatations suivantes :

En instituant le cycle d'observation on ne doit pas perdre de vue le fait que les trois premières années de l'enseignement secondaire devront encore préparer et garantir un travail efficace dans les quatre classes suivantes jusqu'au baccalauréat. C'est pourquoi, au cours des trois premières années, il faut créer les meilleures conditions pour offrir aux élèves un ensemble de matières leur permettant un choix réel, conforme à leur intérêt et à leurs aptitudes. On doit par conséquent accorder au Latin, comme aux autres disciplines, les moyens suffisants pour assurer une base linguistique solide au cours des trois premières années qui sont décisives pour la formation du jeune élève.

La valeur éducative du Latin ne fait l'objet d'aucune discussion dans la politique de l'instruction publique d'aucun pays de la CE. Aussi accorde-t-on partout à cette discipline des moyens qui permettent d'obtenir des résultats d'un niveau honorable.

Dans les conditions actuelles (c'est-à-dire depuis que le début de l'enseignement du Latin a été reporté au second semestre de la deuxième année), il est déjà assez difficile d'atteindre à un niveau linguistique suffisant pour assurer des études littéraires fructueuses dans les classes supérieures. Une nouvelle réduction du nombre de leçons ne pourrait qu'aggraver dangereusement les conditions de travail propres à cette discipline.

Le projet de réforme prévoit une diminution de 43 % de l'horaire du Latin au cours des trois premières années (4 leçons au lieu de 7 actuellement). Dans aucune autre matière il n'est prévu une réduction d'horaire comparable. Au contraire, on augmentera même le nombre de leçons de Mathématique !

La réduction des cours entraînera nécessairement une diminution des connaissances en Latin. Même une éventuelle augmentation du nombre des leçons pendant le second cycle ne pourrait en supprimer ou atténuer les fâcheuses conséquences. Il paraît au contraire inévitable que l'introduction du nouvel horaire serait nuisible à la réussite des études latines dans les classes supérieures du secondaire et que, d'autre part, on ne pourrait plus satisfaire aux exigences du baccalauréat.

En conclusion nous demandons donc qu'au minimum, l'horaire actuellement en vigueur soit maintenu dans le projet de réforme du cycle d'observation.

Scuola Europea Varese I docenti di Latino

I docenti di Latino di tutte le sezioni della Scuola Europea di Varese, riunitisi in assemblea, hanno esaminato e discusso il progetto di riforma delle prime tre classi della scuola secondaria.

Sono stati dibattuti in modo particolare i seguenti due problemi :

- 1) Conseguenze negative che il predetto progetto di riforma, qualora venisse realizzato, potrebbe comportare sull'apprendimento, l'assimilazione e l'elaborazione di quei contenuti di base del Latino che sono indispensabili a un proficuo e serio inserimento dei discenti nelle classi del ciclo superiore.*
- 2) Pratica impossibilità in cui verrebbero a trovarsi i docenti, di attuare con un minimo di serietà e di attendibilità quella osservazione, quella indagine e quella conoscenza della multiforme e — data l'età — spesso mutevole e contraddittoria personalità degli alunni, nonchè delle loro attitudini (ammesso che nei riguardi di soggetti in età preadolescenziale sia scientificamente lecito parlare di attitudini).*

È parso insomma a tutti gli insegnanti di Latino che la progettata ulteriore contrazione delle ore settimanali d'insegnamento della disciplina di loro competenza (contrazione valutabile nell'ordine del 43 % rispetto all'orario settimanale attualmente in vigore!) renda estremamente precario, o impossibile, se non addirittura risibile sul piano didattico-pedagogico, il raggiungimento di quelle finalità che sono nelle intenzioni degli autori della riforma.

Non poche perplessità ha causato altresì il fatto che il « progetto » prevede addirittura un ulteriore incremento delle ore settimanali d'insegnamento della Matematica. Esse sono dovute sostanzialmente alle seguenti due constatazioni fatte e discusse nella riunione di cui all'inizio :

- a) La Matematica notoriamente già gode, nell'ordinamento scolastico vigente, di sufficienti disponibilità orarie di presentazione, ai fini dell'apprendimento e dell'approfondimento dei suoi contenuti da parte degli alunni.*
- b) Il progetto di riforma è e si manifesta in palese contrasto con la « politica » scolastica della Comunità Europea che finora non ha mai messo in dubbio il valore educativo della lingua e della civiltà di Roma.*

A conclusione di quanto sopra esposto, il collegio dei docenti di Latino chiede come minimo, nella persona di ciascuno dei suoi componenti, che venga mantenuto anche nel progettato ciclo d'osservazione l'orario d'insegnamento attualmente in vigore.

Propositions de commentaires au chapitre VI (problèmes et travaux) du programme de mathématique de l'école primaire

A la demande de Monsieur l'Inspecteur GROSSMANN, le Bulletin pédagogique publie les propositions de commentaires ci-après dans le but :

1. d'aider les maîtres par les exemples nombreux et précis qui sont donnés et les commentaires qui se rapportent à chaque point du programme,
2. de leur demander d'éventuelles suggestions et critiques dont la commission de mathématique pourrait encore tenir compte.

INTRODUCTION

Cette partie du programme ne doit pas être considérée comme distincte des autres. Elle apparaît cependant essentielle dans la mesure où elle permet aux maîtres et aux élèves d'exercer leur esprit d'invention.

On peut aborder la notion de problème en se plaçant à un point de vue strictement *mathématique* et/ou à un point de vue *pédagogique*.

Dans le premier cas il faut partir d'une critique de ce qu'on a appelé les problèmes-types. Les chapitres des anciens manuels étaient souvent groupés autour de situations de la vie courante : problèmes d'achats et de ventes, problèmes de surfaces, problèmes de débits, problèmes de pourcentages, problèmes d'échelles, problèmes de vitesses... Après l'analyse des situations on prévoyait des séries de problèmes dont la résolution nécessitait l'élucidation d'un certain vocabulaire commun. Ainsi quand on expliquait le sens des mots « prix d'achat », « prix de vente », « perte », « bénéfice », on apportait quelque chose d'utile aux élèves, mais il ne s'agissait pas vraiment de mathématique. On oubliait en effet que le même type d'opérations pouvait se retrouver dans des chapitres différents alors qu'au contraire dans les problèmes d'application d'un même chapitre on pouvait effectuer des opérations différentes. C'est ainsi que dans un problème d'achat on pouvait être amené à faire des additions et des multiplications comme dans un problème de surface. Or, l'essentiel d'une bonne éducation mathématique est d'arriver à une certaine économie de pensée en évitant les redites inutiles. Si à partir d'une situation donnée on apprend à choisir correctement une opération, celle-ci doit pouvoir s'appliquer à toutes les situations apparemment très différentes qui en exigent l'emploi.

Les chapitres du nouveau programme sont centrés moins sur les situations de la vie courante que sur les concepts mathématiques à faire acquérir. C'est ainsi qu'on pourra, en partant d'une situation expérimentale simple (par exemple l'étude des relations entre longueurs et masses pour des réglettes de section

constante), dégager la notion mathématique de proportionnalité. En présentant ensuite des problèmes d'échelles, des problèmes de pourcentages, des problèmes de vitesses il s'agira d'y faire découvrir le modèle mathématique sous-jacent : la proportionnalité. On pourra donc distinguer toute une série de problèmes qui ont pour but soit la présentation d'une notion nouvelle, soit la vérification de la bonne acquisition d'un mécanisme ou du bon emploi des opérations.

Mais l'effort de réflexion peut aussi porter sur le plan pédagogique, ce qui ne va pas sans la modification de la finalité des problèmes.

Le type de problème présenté plus haut, même s'il y a changement de perspective sur le plan mathématique, est souvent présenté sous la forme d'un énoncé explicite, oral ou écrit. Les informations données sont presque toujours nécessaires et suffisantes. Parfois une information supplémentaire est apportée par la résolution d'une question intermédiaire déduite de la réunion de quelques données initiales.

Les élèves travaillent presque toujours individuellement. Leur activité essentielle consiste à interpréter l'énoncé puis à reproduire des structures simples acquises antérieurement (addition, multiplication, proportionnalité, ...). La vérification se fait ensuite collectivement sous l'autorité du maître. Il s'agit là de répondre à l'un des objectifs de la mathématique, objectif d'ailleurs souvent numérique. Il vise à l'acquisition de techniques et à la maîtrise de notions.

Aussi convient-il à côté de ces problèmes que l'on pourrait qualifier problèmes de présentation ou problèmes d'application, de faire une place à de véritables « *problèmes situations* » dont les objectifs essentiels sont plus généraux et par là plus éducatifs. Il s'agit d'acquérir une méthode de travail efficace pour permettre à l'enfant de structurer ses expériences, de réinvestir des « outils » acquis au cours d'activités antérieures et d'élaborer de nouveaux « outils ». La façon dont sont présentés les problèmes dépend de la situation que l'on veut mathématiser :

— informations tirées de l'observation de la vie courante :

gestion de la coopérative
décoration de la classe
élevage d'animaux etc...

— analyse de documents :

utilisation d'une recette de cuisine
préparation d'un voyage
préparation d'un séjour à l'étranger etc...

— enquêtes :

prix, conditionnement, provenance, masse de produits alimentaires
publicité faite pour certains articles etc...

— jeux.

La résolution de ce type de problèmes se fait le plus souvent par un travail en équipe avec répartition des tâches au sein de chaque groupe.

L'activité des enfants consiste à :

— se poser des questions et formuler des hypothèses

- recueillir des informations numériques ou non numériques
- analyser et organiser ces informations grâce à différents modes de représentation
- choisir les outils mathématiques les mieux appropriés pour trouver la ou les réponses aux questions posées
- confronter ces réponses en les discutant au niveau de la classe.

Le rôle du maître est :

- d'encourager les recherches d'informations qui seront ensuite exploitées en classe
- d'observer le comportement des enfants en exerçant son action plus particulièrement sur les groupes en difficulté
- de conditionner l'environnement de manière à ce que les élèves puissent y puiser le matériel nécessaire à l'exploitation mathématique
- de stimuler la curiosité et l'imagination des enfants.
- d'aider les enfants à exprimer leurs réflexions personnelles en les valorisant et soutenir les enfants « étouffés » par le groupe
- de veiller au respect de certaines règles
- de donner certaines informations au moment opportun
- de faire accepter par tous après vérification la solution correcte et les démarches les plus appropriées.

On voit qu'il s'agit là d'une technique également applicable aux autres parties du programme, mais qui déborde largement celles-ci par les qualités personnelles qu'elle développe. Ce type de problème relève d'une conception fonctionnelle de la mathématique qui vise plus que la simple acquisition des structures.

La démarche qui consiste à mathématiser une situation, apparaît comme étant aussi importante que la réponse elle-même. C'est une activité qui développe la créativité des enfants et qui établit dans la classe un réseau de communication particulièrement riche.

D'où quelques conseils généraux : il convient de profiter de toutes les occasions pour développer la créativité. Il importe de stimuler constamment la curiosité.

Remarques :

1. Dans la résolution des problèmes, le calcul mental sera dans la mesure du possible préféré au calcul écrit.
2. Si les opérations sont trop complexes pour être résolues mentalement, une estimation approximative du résultat pourra précéder l'opération écrite.
3. Certains développements qui suivent sont destinés à expliquer aux maîtres les notions en cause, mais ils ne doivent pas donner lieu à des leçons de caractère systématique.

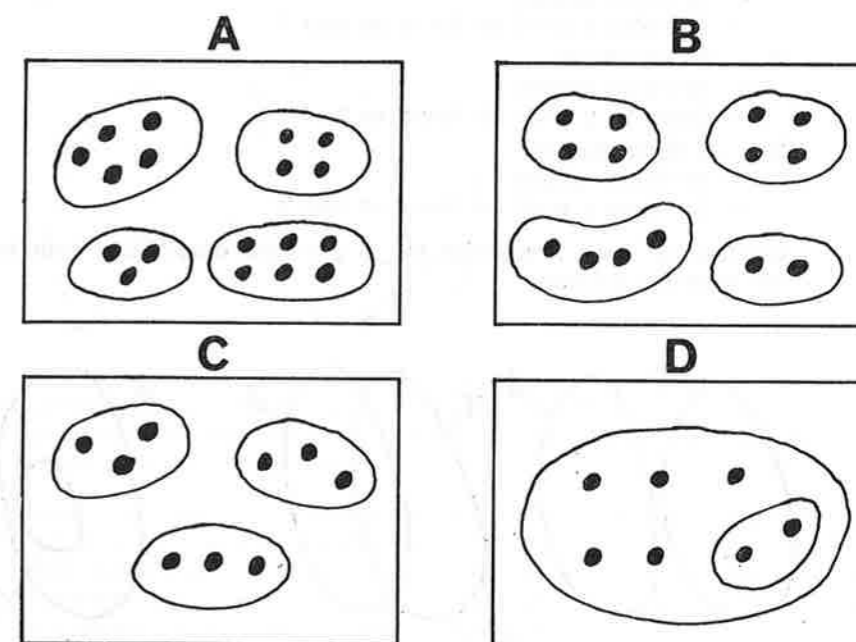
PREMIERE ANNEE

6 — 1 On présentera des situations simples en évitant les problèmes types.

6 — 11 Les thèmes seront choisis parmi des situations concrètes bien connues de l'enfant et proches de ses préoccupations. Il est essentiel que l'enfant puisse facilement faire le transfert d'une situation donnée à l'opération correspondante.

L'apprentissage de la lecture en première année n'étant pas encore suffisamment avancé, la description des données d'un problème sera faite oralement et traduite ensuite en schémas ou en diagrammes.

6 — 12 Les problèmes où on part de schémas muets et où on demande aux enfants une interprétation sont dans certains cas aussi intéressants que ceux qui consistent à traduire des situations sous forme de graphes. Une autre formule intéressante consiste à utiliser des fiches de ce type :



On donne aux élèves 4 énoncés oraux ou écrits. L'enfant doit faire correspondre une lettre représentant le schéma à chaque énoncé.

- | | | |
|---|---|----|
| A | Annie a fait un collier avec six perles rouges, trois jaunes, quatre vertes, cinq bleues.
Combien de perles en tout ? | 18 |
| | Dans la cour, il y a trois automobiles et une bicyclette.
Combien de roues en tout ? | |
| | Il y a sept jours dans une semaine. Nous n'allons pas en classe le samedi et le dimanche.
Combien de jours pour travailler en classe ? | |



Jacques, Laure et Luc ont chacun trois billes.



Combien de billes en tout ?

L'interprétation de graphes muets a pour but de développer l'imagination et l'esprit critique des enfants. L'intérêt de l'exercice consiste dans le fait que plusieurs interprétations d'un même graphe sont possibles. La discussion des diverses solutions proposées se révélera très fructueuse.

6 — 13 On invitera les enfants à inventer des problèmes à données numériques.

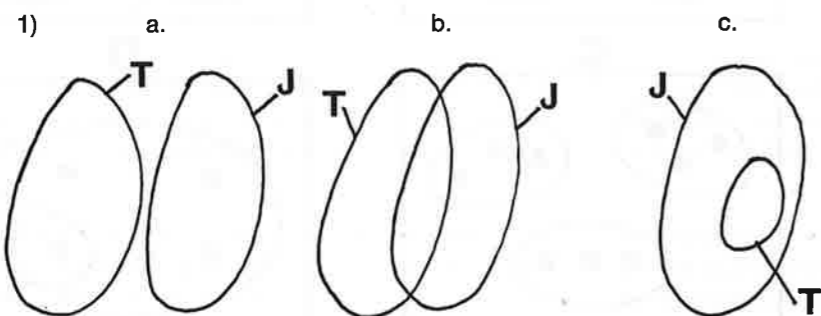
Pour cela on pourra leur demander de les présenter sous forme de schémas puis de les expliquer oralement.

On peut ensuite partir de quelques situations qui aiguisent l'esprit critique des élèves.

Considérons par exemple ces trois problèmes :

- 1) — 6 tulipes
— 10 fleurs jaunes
— Combien y a-t-il de fleurs en tout ?
- 2) — 6 coquelicots
— 10 fleurs rouges
— Combien y a-t-il de fleurs en tout ?
- 3) — 6 fleurs jaunes
— 10 fleurs rouges
— Combien y a-t-il de fleurs en tout ?

Discussion : Dans le premier cas, il y a trois possibilités traduites par les schémas suivants :



Aucune tulipe n'est jaune.

Quelques tulipes sont jaunes, quelques tulipes ne sont pas jaunes.

Toutes les tulipes sont jaunes.

Une réponse précise n'est possible que si on a d'autres informations. Le nombre de fleurs sera compris entre 10 et 16.

Si on présente les données sans poser de question, on a un problème ouvert. Il sera cependant possible, grâce à un raisonnement, d'envisager différentes questions et même de trouver toutes les solutions possibles à ces questions.

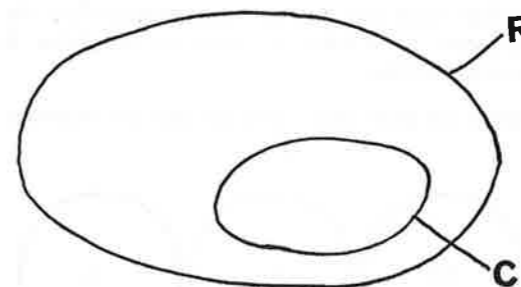
Exemple analogue :

Je dispose des réglettes 3, 2 et 5.

— Premier temps : que puis-je faire ? (problème ouvert).

— Deuxième temps : je veux obtenir 18. (le problème est précisé). Qui peut trouver le plus grand nombre de solutions ?

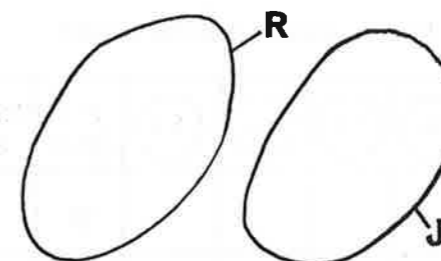
2)



Tous les coquelicots sont rouges.

Il n'y a qu'une réponse : 10 fleurs.

3)



Il n'y a qu'une réponse : les ensembles sont disjoints.

Des exemples semblables serviront à approfondir la compréhension du cardinal de la réunion. Ce n'est que dans le 3^e cas que le nombre total des fleurs correspond à la somme du nombre des fleurs rouges et du nombre des fleurs jaunes.

Dans l'exemple 1) c. chercher le nombre de fleurs qui ne sont pas des tulipes c'est calculer une différence. D'où l'introduction de la soustraction. Comparer le nombre des coquelicots et des fleurs rouges dans l'exemple 2) amène également la recherche d'une différence. D'où également l'emploi naturel de la soustraction.

6 — 2 A partir de situations fournies par la vie ou d'occasions qui se présentent en classe on invitera les élèves à formuler des questions et à y répondre.

6 — 3 Les problèmes proposés peuvent être non numériques.

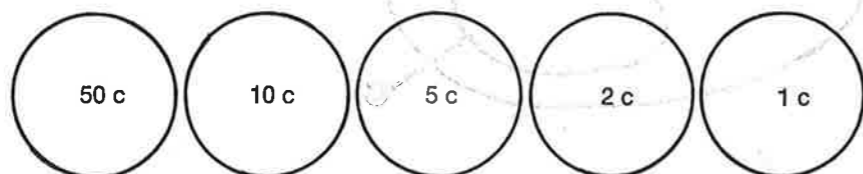
L'initiation aux jeux combinatoires doit être entreprise dès la première année. Il s'agit avant tout de développer une attitude d'esprit prospective qui amène les enfants à effectuer quelques choix dans un univers de possibilités.

6 — 31 Il conviendra d'abord d'amener les enfants à rechercher quelques parties d'un ensemble. Pour cela, on partira de situations concrètes permettant aux enfants d'effectuer différentes actions par exemple : pêcher à l'aide d'une épuisette dans un aquarium contenant trois ou quatre poissons et représenter quelques prises possibles.




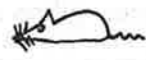

DEUXIEME ANNEE

- 6 — 1 Comme pour la première année on proposera des situations simples et on fera interpréter des graphes muets.
- 6 — 11 L'exemple ci-dessous, qui offre diverses possibilités d'invention de problèmes, montre de quelle façon un même jeu peut se rapporter à des points très différents du programme.

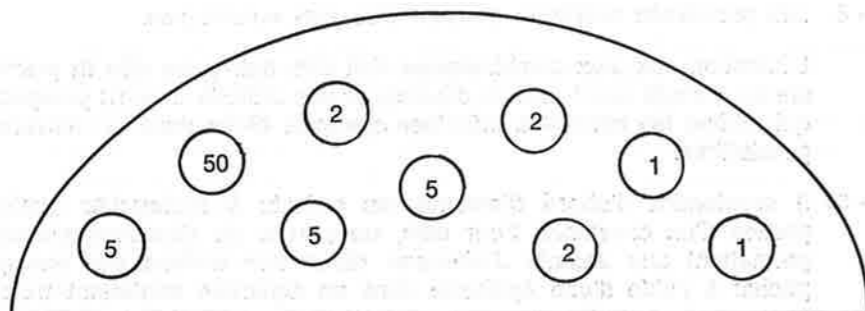
Les enfants jouent au marchand. Ils possèdent des pièces de monnaie de :



Les prix des articles sont inscrits dans le tableau suivant :

Article	50 c	10 c	5 c	2 c	1 c	Prix en c	Nombre de pièces
Auto 						68	
Lampe 						82	
Balle de tennis 						15	
Souris 						26	
Bateau 						43	

Jean a dans son porte-monnaie les pièces ci-dessous :



Voici quelques questions que les enfants pourront poser, en utilisant la totalité ou une partie des données ci-dessus :

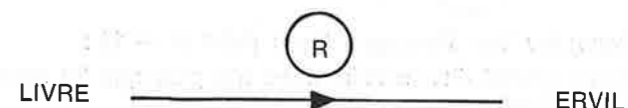
- a) Avec quelles pièces pourrais-tu acheter les différents articles ?
- b) Pourrais-tu acheter les différents articles en utilisant 10 pièces (9, 8 ... pièces) ?
- c) Quels sont les articles que Jean pourrait acheter ?
- d) Dans chaque cas, quelle somme Jean garderait-il dans son porte-monnaie ?
- e) Y a-t-il un article qu'il ne pourra pas acheter ? Si oui, quelle somme lui manque-t-il ?
- f) Pourrait-il acheter 2 articles à la fois ? Quelles sont les différentes possibilités ?
- g) Pourrait-il payer les différentes marchandises en utilisant uniquement des pièces de son porte-monnaie sans « faire de la monnaie » ?
- h) Range les différents articles selon leur valeur et indique des différences de prix.
- i) Quel article pourrais-tu acheter avec 8 pièces de 2 centimes, 3 pièces de 5 centimes etc...
- j) Après l'achat d'un certain article, Jean possède encore 5 centimes (variantes : 58 et, 47 et, 30 ...). Qu'a-t-il acheté dans chaque cas ? Dessine ta façon de trouver le résultat (peut-être à l'aide d'une « machine » ...).

Les élèves compléteront utilement les énoncés de problèmes dont les données sont insuffisantes. L'invention de problèmes d'autre part, est un exercice des plus bénéfiques qui oblige l'enfant à examiner non seulement les situations mais aussi à choisir avec soin les données particulières des problèmes.

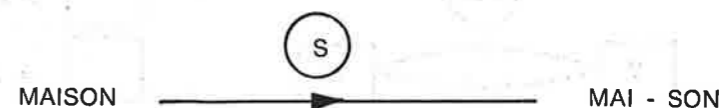
- 6 — 12 L'étude des relations numériques sera avantageusement préparé par des jeux portant sur des relations non numériques. Les opérateurs numériques serviront aussi dans l'élaboration des techniques de calcul mental.

Exemples :

- 1) Une « machine » écrit les lettres d'un mot à rebours :



- 2) a) Une « machine » écrit les mots en détachant les syllabes selon une règle préalablement définie :



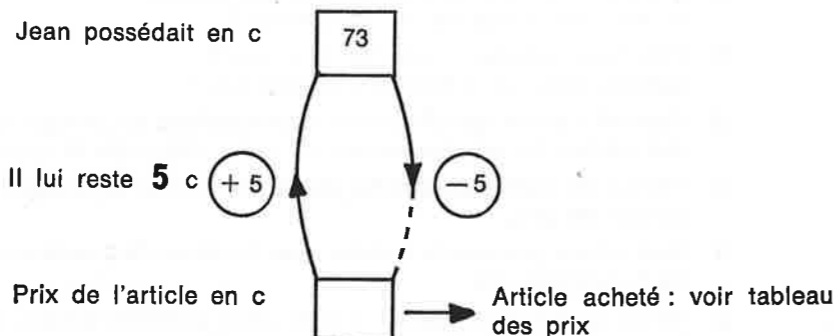
- b) Transition vers les relations numériques. La « machine » compte les syllabes.

3) Voir exemple du point 6 — 11

a) La relation entre le nombre d'exemplaires d'un article et leur prix total.

Nombre de balles de tennis	1	2	3	4) $\times 15$
Prix total en centimes	15				

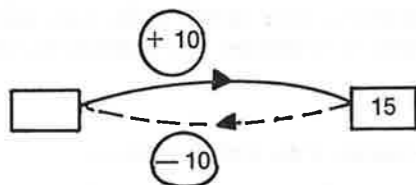
b) Même exemple, question j) :
Opérateur à soustraire



6 — 13 La vie courante offre de nombreuses occasions d'établir des équations à la portée des enfants. On traduira ces situations par des graphes. L'utilisation de ces graphes permettra de résoudre des équations du type :

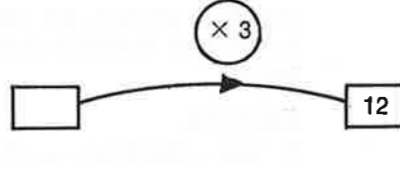
+ 10 = 15

Utilisation du graphe :



$\times 3 = 12$

Utilisation du graphe :

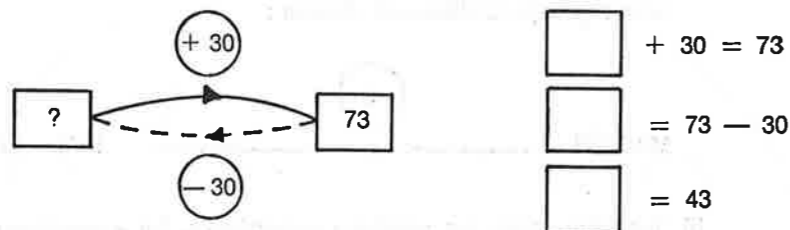


Exemple : Voir l'exemple j) du point 6 — 11 :

Après l'achat d'un article, Jean n'a plus que 30 centimes. Quel article a-t-il acheté ?

Prix de l'article acheté :

Somme que Jean possédait :



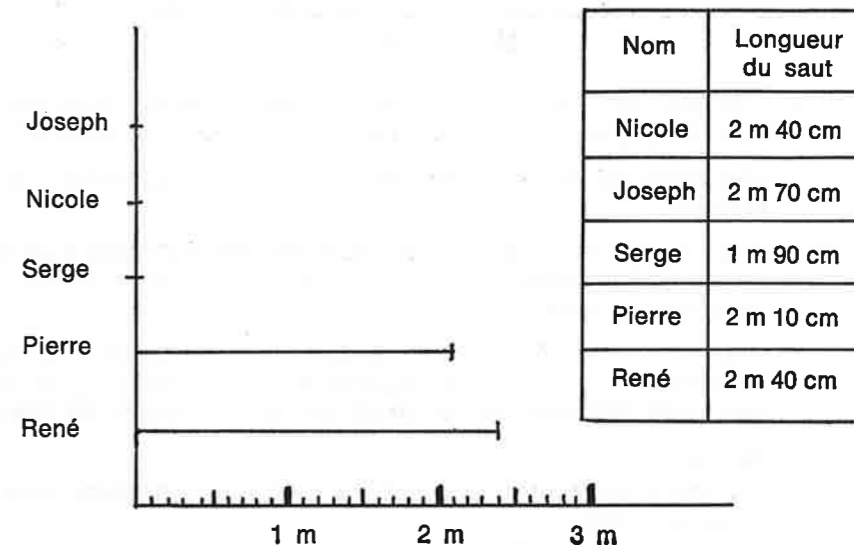
Réponse : Jean a acheté un *bateau*.

6 — 2 Des situations proposées au cours des activités d'éveil pourront être mathématisées. On incitera les enfants à utiliser divers modes de représentation en vue d'organiser les informations recueillies lors des observations (tableaux, graphes, flèches).

Exemples :

a) Saut en longueur :

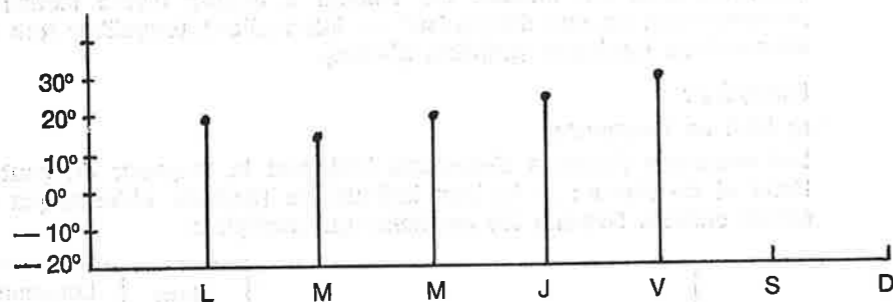
Les segments dessinés ci-dessous indiquent la longueur du saut de René et de Pierre ; le tableau indique les résultats obtenus par les autres enfants. Dessine les segments qui manquent.



b) Observations météorologiques pour un mois :

Temps	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

c) Indication de la température journalière :



6 — 3 L'initiation aux jeux combinatoires doit être poursuivie. Cette fois encore, il ne s'agit pas de rechercher toutes les parties d'un ensemble fini.

L'essentiel est d'amener les enfants à trouver une méthode de travail efficace.

Il faut souligner que les enfants éprouvent des difficultés à se détacher du réel ou à imaginer des combinaisons qui n'auraient pas été préalablement matérialisées.

Aussi convient-il de se limiter à des exercices simples, de partir de manipulations concrètes et d'inventorier les résultats à l'aide de représentations (tableaux, arbres) ou de tout autre dispositif de codage.

Exemple :

Sur une assiette il y a des bonbons rouges, des bonbons verts et des bonbons blancs.

Tu pourras en prendre trois.

1	2	3
r	r	r
r	r	v
r	r	b
r	v	b

rouge	vert	blanc
3	/	/
2	1	/
2	/	1
1	1	1

TROISIEME ANNEE

6 — 1 On reprendra les problèmes présentés en deuxième année en y ajoutant des problèmes impliquant des divisions.

6 — 11 Partager signifie « diviser en plusieurs parties ».

Si on examine le résultat d'un partage on constate que chacun des objets à distribuer a été attribué à l'une ou l'autre des parts.

Dans tout partage on distinguera donc l'ensemble des éléments à partager et l'ensemble des attributaires (ou des parts).

C'est un thème d'une grande richesse si, dans un premier temps on se place dans le cas général qui n'est pas celui du partage en parties égales.

Dans un deuxième temps on pourra imposer certaines conditions : les parts ont toutes le même nombre d'objets et il reste le moins possible d'objets non distribués. Dans ce cas les partages relèvent de la division euclidienne avec un reste différent de zéro ou égal à zéro. Le cas où le reste est nul nous ramène à la division exacte.

Exemple :

Un marchand d'animaux a 48 lapins dans son magasin.

— Il a 7 cages. Comment peut-il répartir ses lapins ?

— Il a 9 cages et il veut répartir de telle façon que chaque cage contienne autant de lapins. Comment fera-t-il ?

— En mettant les lapins dans 3 cages, que se passe-t-il ?

Dans le cas où on n'arrive pas à un reste nul, le partage en parts égales n'est pas achevé.

Dans certains cas le partage en parts égales est tout simplement impossible. Dans d'autres cas on pourra achever un tel partage en choisissant comme unité un sous-multiple de l'unité de départ.

Des schémas de toutes sortes seront utiles pour faire comprendre la notion de partage.

Exemple :

5 enfants doivent partager 7 bâtons de chocolat. Chaque bâton est composé de 5 carrés.

En prenant comme unité le bâton on n'arrivera pas à achever le partage en parties égales.

Après avoir donné un bâton entier à chacun des enfants, il faudra prendre pour le partage des 2 derniers bâtons le carré comme unité (sous-multiple du bâton).

Il est intéressant de proposer des situations à partir desquelles on pose des questions « non orthodoxes ». Ces questions permettront de contrôler si les enfants ont bien remarqué et compris tous les détails de l'énoncé écrit d'un problème.

Exemples :

Le bus part à 9 heures de la gare avec 25 personnes, pour aller à l'hôtel de ville où il arrivera à 9 h 30. A l'arrêt du bureau de poste 10 personnes montent et 13 personnes descendent. A l'arrêt devant l'église 3 personnes montent et 7 personnes descendent. A l'arrêt du marché tout le monde descend. Ensuite il va à l'hôtel de ville.

- Combien de temps dure le voyage de la gare à l'hôtel de ville ?
- Combien de voyageurs sont dans le bus à l'arrivée à l'hôtel de ville ?

Jean achète 3 cahiers. Il paie avec un billet de 100 F.

- Combien d'argent lui reste-t-il ?

Des questions « non orthodoxes » exigent que l'enfant fasse la distinction entre données utiles et données inutiles et qu'il puisse également relever les éléments qui manquent.

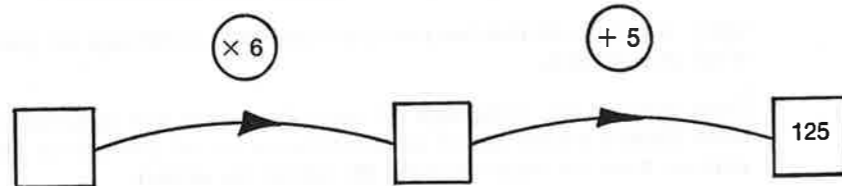
- 6 — 12 On continuera à employer des opérateurs et des opérateurs réciproques ainsi que les compositions d'opérateurs en vue d'acquérir et de renforcer les techniques de calcul mental.

- 6 — 13 La technique des opérateurs et des opérateurs réciproques facilitera la mise en équation et la résolution des équations.

L'utilisation des équations est une des meilleures techniques de résolution de problèmes.

L'utilisation de graphes permettra de résoudre des équations du type $ax + b = c$ en comparant xa et $+b$.

Exemple : Dans ma tirelire il y a 6 billets égaux et 5 pièces de 1 franc. Au total je possède 125 francs. Quelle est la valeur d'un billet ?



Pour pouvoir résoudre de tels problèmes il faut savoir manipuler l'opérateur réciproque.

- 6 — 2 L'exploitation d'informations recueillies au cours d'enquêtes donnera lieu à des activités mathématiques : classer, trier les informations, les montrer à l'aide d'une représentation mathématique convenable, établir des relations entre diverses informations et en tirer des conclusions.

Par l'observation de documents on amènera les enfants à se rendre compte que certains modes de représentation appris en mathématique sont fréquemment utilisés dans la vie (voir deuxième année : 6 — 2).

Les enfants apprendront à lire et à interpréter un document ainsi qu'à en déduire toutes les informations possibles en vue de résoudre les problèmes qui se posent.

Exemple :

- Mesurer la longueur de l'ombre d'un objet à différents moments au cours de la journée.

- Examiner les résultats sportifs de la classe en 60 m, saut en longueur, saut en hauteur, etc... et en déduire des problèmes.

- 6 — 3 On présentera aux enfants des situations donnant lieu à des problèmes de dénombrement : évaluer l'ensemble des parties d'un ensemble comprenant un petit nombre d'éléments ; déterminer le nombre de chemins autorisés pour aller d'un point à un autre etc...

Pour la résolution des problèmes de dénombrement et de combinatoire on fera usage du diagramme en arbre pour inventorier les différents cas possibles.

- 6 — 31 En troisième année les enfants doivent être amenés à trouver une méthode efficace pour découvrir toutes les parties d'un ensemble comprenant 3 ou 4 éléments.

La représentation (arbre, tableau) de cette méthode a un double but : faciliter la recherche et en même temps montrer clairement le résultat final complet.

Exemple :

Un garagiste a quatre voitures d'occasion à vendre : une Volkswagen, une Fiat, une Renault et une Austin.

Quelles voitures d'occasion pourra-t-il trouver dans son garage une semaine plus tard ?

V	F	R	A
1	0	0	0
0	1	0	0
0	0	1	0
0	0	0	1
1	1	0	0
1	0	1	0
1	0	0	1
0	1	1	0
0	1	0	1
0	0	1	1
1	1	1	0
1	1	0	1
1	0	1	1
0	1	1	1
1	1	1	1
0	0	0	0

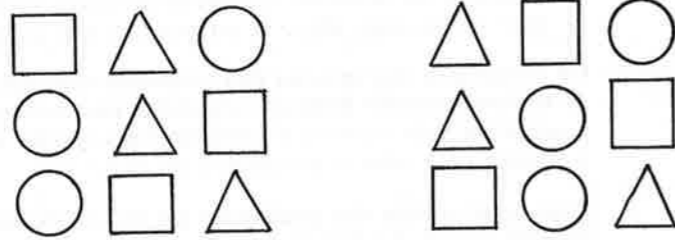
- 6 — 32 D'innombrables jeux combinatoires sont possibles avec les blocs logiques.

Exemples :

De combien de façons différentes peut-on disposer en ligne les trois blocs



Solution :



Partant d'un bloc quelconque chercher tous les blocs qui ne diffèrent que d'une propriété.

Partant d'un bloc quelconque chercher tous les blocs qui diffèrent de deux propriétés.

La vie courante offre beaucoup de possibilités pour effectuer des jeux combinatoires.

Exemple :

J'habite Anvers et je vais par le train chez mon ami à Bruxelles. Pour aller à la gare d'Anvers je peux aller à pied, en bus ou en taxi.

Pour aller de la gare de Bruxelles chez mon ami je peux prendre le bus, le métro, le taxi, ou aller à pied.

Combien de façons différentes y a-t-il pour aller chez mon ami ?

Solution :

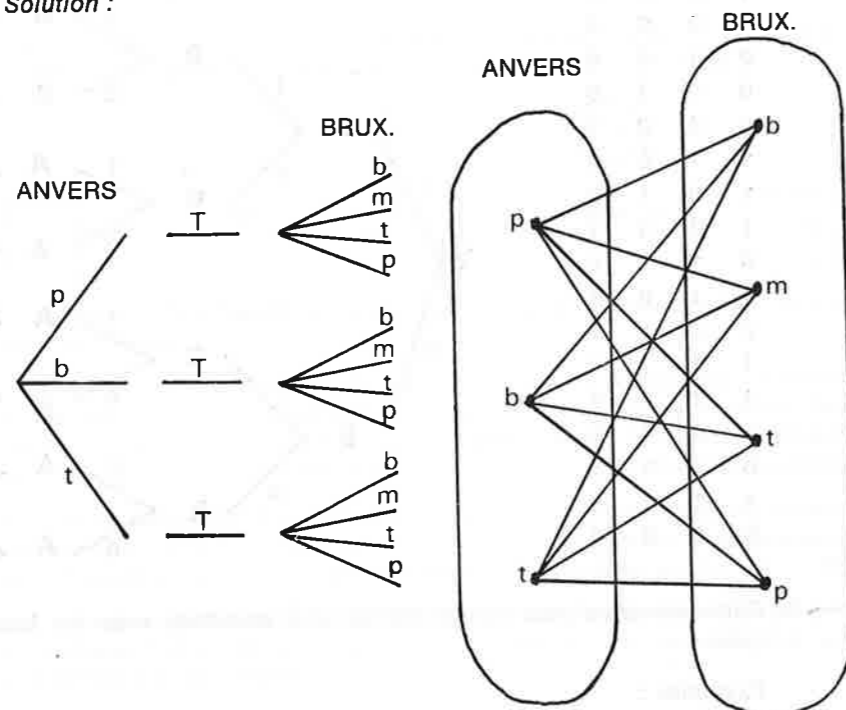


schéma simplifié étant donné que le moyen de transport est toujours le train entre Anvers et Bruxelles

Remarque :

La présentation d'une situation avec des données variées permet d'imaginer beaucoup de problèmes différents avec implication de toutes les techniques : de la simple addition au jeu combinatoire.

Exemples :

Chez le fleuriste (les heures d'ouverture du magasin, le prix des fleurs, les couleurs des fleurs, etc...).

Au restaurant (prix des consommations, composition des menus, nombre de tables, etc...).

QUATRIEME ANNEE

6 — 1 On continuera à proposer des problèmes à données numériques.

6 — 11 Les activités rencontrées dans les différents chapitres ont permis aux enfants d'acquérir les techniques applicables à la résolution des problèmes de la vie courante.

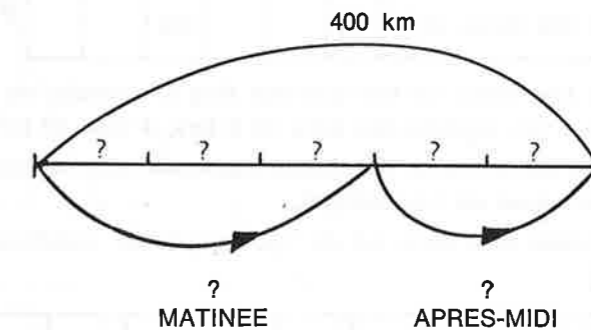
Les problèmes de partage ont déjà été évoqués dans le programme de troisième année.

En quatrième année on y ajoutera des problèmes impliquant des fractions simples.

Exemples :

a) Un automobiliste doit parcourir 400 km au cours d'une journée. Pendant la matinée, il parcourt les $\frac{3}{5}$ du trajet.

Combien de km parcourt-il pendant la matinée ... pendant l'après-midi ?



b) Pierre et Jean ont ensemble 20 billes. La part de Pierre vaut le tiers de la part de Jean.

— Quelle est la part de Pierre ?

— Quelle est la part de Jean ?

Deux démarches sont possibles :

1^o démarche

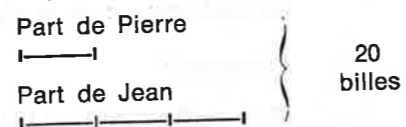
Je redistribue les billes. Chaque fois que je donne une bille à Pierre, j'en donne 3 à Jean.

Part de Pierre	Part de Jean	Total
1	3	4
2	6	8
3	9	12
4	12	16
?	?	20
?	?	24
?	?	?

Trouve d'autres nombres pour lesquels ce partage est possible.

2^o démarche

Représentation graphique



Le schéma suggère que le total représente 4 fois la part de Pierre.

Valeur de la part de Pierre :

$$20 : 4 = 5$$

Pierre a 5 billes et Jean en a :

$$3 \times 5 = 15$$

Vérification du total :

$$5 + 15 = 20$$

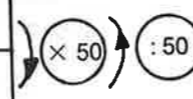
6 — 12 L'étude de la proportionnalité est étroitement liée à celle des opérateurs multiplicatifs.

L'étude de certaines situations (prix unitaire - prix total ; quantité - prix ; quantité - masse ; change ; échelle) permettra de faire une approche de cette notion.

Exemple :

	crayon	cahier	gomme	stylo à bille	règle
a) Prix d'un article en F	5	10			
Prix de 3 articles en F			12	18	36

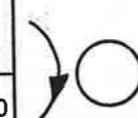
Nombre de livres	1	2	5		20	30
Prix des livres en F	50			500		



c) Dans une usine on fabrique des fers à repasser de 500 grammes chacun. On expédie des colis de 2 fers, 4 fers, 10 fers, 20 fers ... Quelle est la masse de chacun des colis. (On ne tient pas compte de la masse de l'emballage).

La masse d'un colis est de 1.500 grammes. Combien de fers contient-il ?

Nombre de fers	1	2	4	10	20	
Masse en grammes	500					1.500



d) Taux de change :

		$\times 2$
Somme en D.M.	2	
Somme en F.B.	30	$\times 15$

Parmi les échelles nous pouvons distinguer les réductions et les agrandissements.

Deux genres de problèmes se présentent en général :

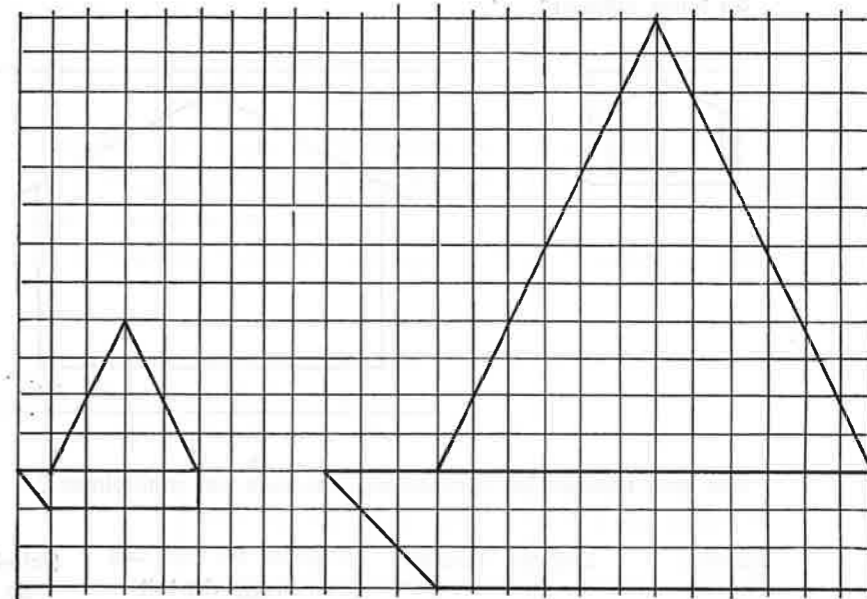
- connaissant une dimension et l'échelle, calculer la dimension correspondante à cette dimension ou encore
- dans des cas très simples et concrets, connaissant deux dimensions correspondantes, calculer l'échelle associée.

a) Dessine ta main sur une page de ton cahier.

Dessine la voiture de ton père sur une page de ton cahier.

Le dessin de ta main est-il aussi grand que ta main elle-même ? Pourquoi ?

b) Voici deux dessins : compare les longueurs correspondantes.



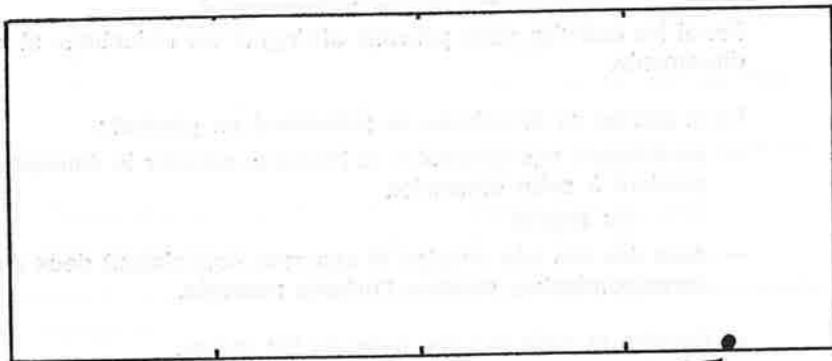
c) Je veux dessiner notre tableau noir (longueur : 4 m, largeur : 1 m) sur une page de mon cahier.

Je décide de représenter la largeur (1 m) par 4 cm.

Je dresse un tableau de conversion :

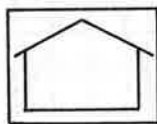
Dimensions réelles en cm	100	200	400	?
Représentation des dimensions en cm	4			10

:25

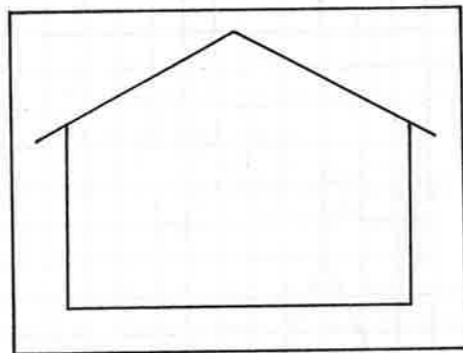


Dessine ce point au tableau noir.

d) Voici une photo de votre maison :



En voici un agrandissement :



Par quel nombre les dimensions ont-elles été multipliées ?

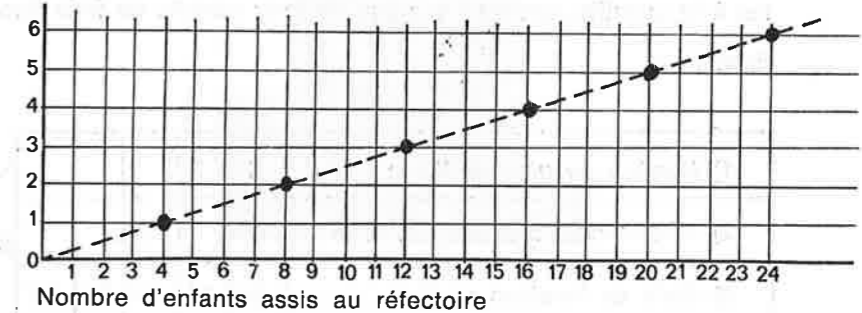
Echelle d'agrandissement	Largueur en mm	Hauteur en mm	Longueur en mm des chevrons du toit	Echelle de réduction
	15	8	10	

$\times 3$ $\times 1/3$

Pour toute situation de proportionnalité, on fera prendre conscience aux élèves des relations entre divers éléments qui peuvent se traduire par un tableau à deux colonnes. On ne négligera pas la traduction graphique de la proportionnalité.

Exemple :

Nombre de tables occupées



Que constate-t-on ?

Réponse :

Les points représentatifs sont alignés.

On amènera les enfants à mettre en évidence des propriétés de la fonction linéaire :

— Si on multiplie ou si on divise un nombre d'un ensemble par « n », son image est multipliée ou divisée par « n ».

Exemple : voir page 51 l'exemple d) sur le taux de change.

Si je multiplie le nombre 2 par 15, l'image de 2, c'est-à-dire 6 est également multipliée par 15.

— L'image de la somme est égale à la somme des images.

Exemple :

Un commerçant achète des pommes à 20 F le sac et les revend avec un bénéfice de 5 F par sac.

Quel est le prix de vente d'un sac, de 10 sacs ?

	Prix d'achat en F	Bénéfice en F	Prix de vente en F
$\times 10$	20	5	
	200		$\times 1/10$

Variante a) : On donne le prix d'achat total et le bénéfice unitaire.
Il s'agit de chercher le prix de vente unitaire.

Variante b) : On donne le prix d'achat total et le prix de vente unitaire.
Quel sera le bénéfice total ?

A noter que les élèves sont souvent tentés de croire que toutes les fonctions sont linéaires. D'où l'intérêt de donner quelques exemples de fonctions non linéaires. Le prix d'une marchandise n'est pas proportionnel à la quantité, dès qu'il y a lieu de tenir compte de frais fixes.

Exemple :

1) Nombre de gâteaux livrés	1	2				
2) Prix d'achat des gâteaux en F	25		125			
3) Frais de livraison en F	20	20	20	20	20	
4) Prix de revient des gâteaux en F						170

(x 25)

Variante : livraison gratuite à partir d'un achat de 200 F.

En examinant le tableau, on constate que le prix de revient des gâteaux n'est pas proportionnel au nombre de gâteaux livrés.

- 6 — 2 Les disciplines d'éveil continueront à fournir des situations donnant lieu à « mathématisation ».
- 6 — 21 La lecture et l'interprétation de documents divers incitera les élèves à formuler des hypothèses et à les vérifier.
- 6 — 22 Lorsque l'occasion s'en présentera — pesée d'élèves, mesurage, évaluation d'un test etc... — le maître pourra aborder de petits problèmes de statistiques. On effectuera des groupements de classes et on construira les graphiques correspondants à l'aide de bâtonnets ou de réglettes (histogrammes).

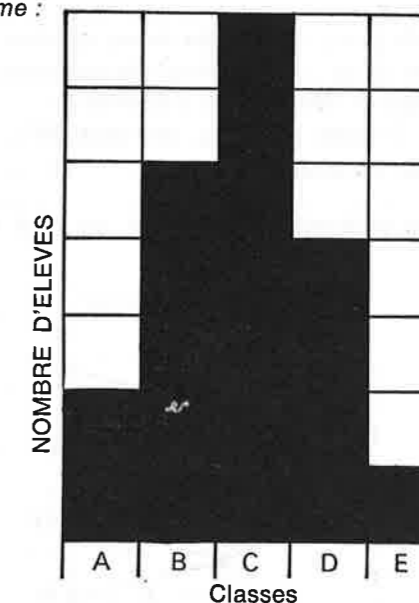
Exemple :

On mesure la taille des élèves d'une classe.

Les résultats peuvent être classés de la façon suivante :

Classe A	$x < 1,20$ m	2 élèves
Classe B	$1,20 \text{ m} \leq x < 1,25$ m	5 élèves
Classe C	$1,25 \text{ m} \leq x < 1,30$ m	7 élèves
Classe D	$1,30 \text{ m} \leq x < 1,35$ m	4 élèves
Classe E	$1,35 \text{ m} \leq x$	1 élève

Histogramme :



- 6 — 3 On reprendra des problèmes non numériques analogues à ceux proposés en 3^e année.
- 6 — 31 Les objectifs didactiques que l'on peut assigner à un enseignement élémentaire des probabilités sont :
- La pratique d'expériences où le hasard joue un rôle.
 - La connaissance d'un petit vocabulaire de base : chance, hasard, possible, probable.

Le jet de pièces de monnaie, de dés et le tirage de cartes ou de billes dans un sac sont autant de situations qui peuvent mettre les enfants en contact avec bon nombre de problèmes. Des jeux simples fourniront des approches intéressantes de la notion de probabilité.

L'expérience qui consiste à jeter une pièce de monnaie, n'a que deux solutions possibles pile ou face. Nous pouvons répéter cette expérience un grand nombre de fois et noter le nombre de piles, par exemple, que l'on obtient après 10 jets, 50 jets, 100 jets, 200 jets. On demandera aux enfants ce qui arrivera lors de 300 jets, 500 jets ...

Des expériences semblables peuvent être faites avec un dé du commerce sensé être fait de manière parfaite ou avec un dé taillé dans un morceau de bois ; ou avec une punaise ou encore une boîte d'allumettes, un dé défectueux ou un dé comportant 3 faces rouges, 2 faces bleues et une face verte.

Exemples :

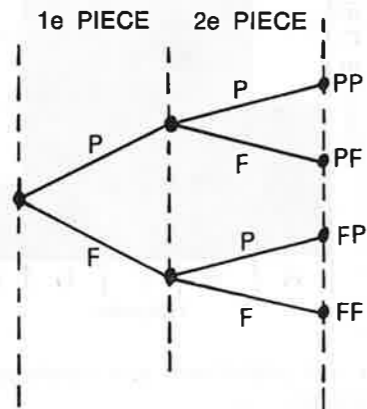
a) Nous allons jeter cent fois cette pièce. Ecrivez sur une feuille de papier le nombre de piles qu'il y aura selon vous. Sera gagnant du jeu celui qui aura inscrit le nombre le plus proche du résultat.

On constatera que le nombre de piles est d'environ 50.

Même expérience pour 200 jets etc... On confrontera les résultats avec les pronostics.

b) Nous allons jeter maintenant cent fois deux pièces. Notez vos prévisions : nombre de piles, nombre de faces, nombre de « pile-face ».
 Les élèves seront alors très étonnés de constater que les résultats tendront à s'approcher des valeurs suivantes :
 2 piles (PP) : 25 2 faces (FF) : 25 pile-face (PF) : 50
 Comment expliquer ce phénomène ?

Pour expliciter les différentes possibilités, on peut dessiner un arbre :



On constatera alors qu'il y a 4 cas possibles et que le résultat « pile et face » correspond en fait à deux cas distincts : celui où la première pièce est pile et la deuxième face, celui où la première pièce est face et la deuxième pile.

c) Tirage de cartes :

En tirant au hasard une carte d'un jeu normal de 52 cartes, combien y a-t-il de chances d'avoir :

- une carte rouge ? (les chances sont proches de 1 sur 2)
- un carreau ? (les chances sont proches de 1 sur 4)
- un as ? (les chances sont proches de 1 sur 13)
- une « image » ? (les chances sont proches de 3 sur 13).

d) Jeux de dés :

En lançant 120 fois un dé, combien y a-t-il de 1, de 2, de 3, de 4, de 5, de 6 ?

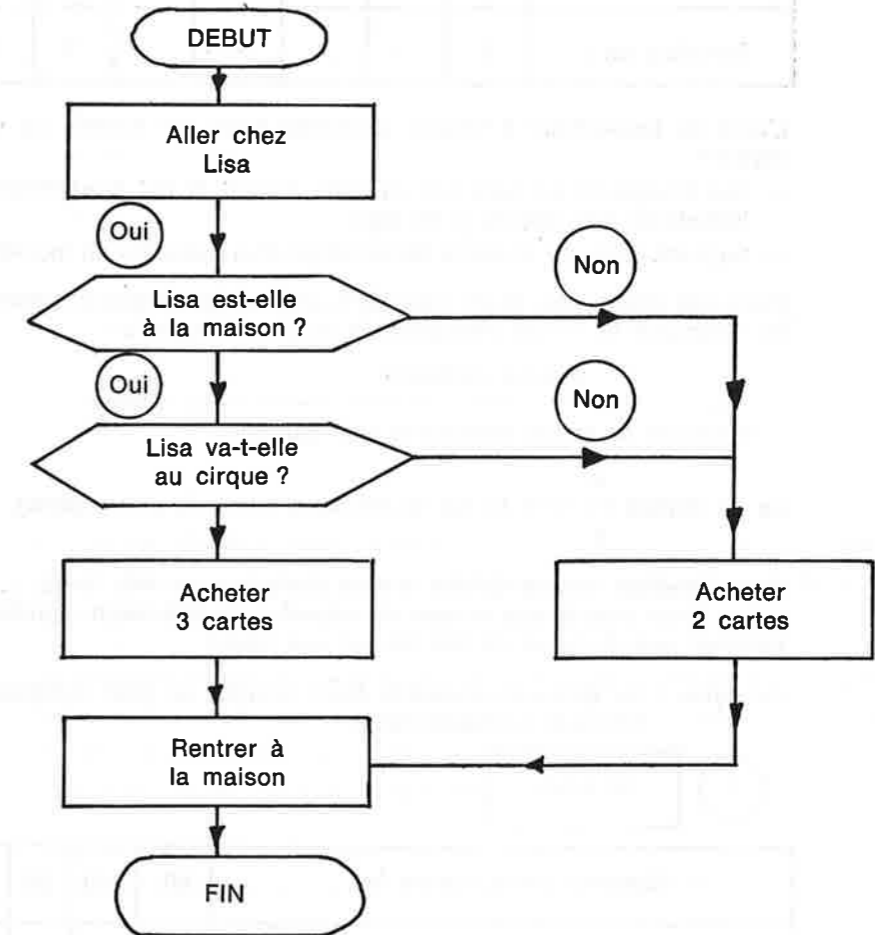
Question nettement plus difficile : en lançant simultanément deux dés, combien de fois y aura-t-il la somme de 2, de 3, ..., de 12 ?

6 — 32 L'organigramme n'est rien d'autre qu'un agencement concret de certaines démarches successives en vue d'un but bien déterminé.

On présentera aux enfants des organigrammes très simples (charger un appareil photographique, faire démarrer une voiture, mettre en marche un magnétophone, classer des polygones ...). Il s'agira de les interpréter et de les exécuter, éventuellement même de les créer).

Exemple :

Maman et Martin veulent aller au cirque. Maman dit à Martin :
 — Va chez Lisa et vois si elle est à la maison. Si elle n'est pas là, achète deux billets d'entrée au cirque et reviens à la maison. Si Lisa est chez elle, demande-lui si elle veut aller au cirque avec nous. Si elle dit oui, achète 3 cartes et reviens à la maison.



CINQUIEME ANNEE

- 6 — 1 Les techniques acquises au cours des années précédentes permettront la résolution de problèmes numériques complexes.
- 6 — 11 On reprendra des problèmes analogues à ceux proposés au cours de la quatrième année. On reverra en particulier diverses situations de proportionnalité.

6 — 12 On rencontrera de nouvelles grandeurs proportionnelles : d'une part, les pourcentages et d'autre part la vitesse et l'espace parcouru. Les bénéfices, frais, pertes, intérêts, taxes et ristournes sont souvent exprimés en pourcentages.

Exemple :

Prix d'achat en F	100	300	50	150	10	...	...
Bénéfice en F	5	...	...	...	...	1	7

L'idée du mouvement à vitesse constante nous est donnée en considérant :

- des voyageurs qui sont sur un tapis roulant et qui eux-mêmes sont immobiles par rapport à ce tapis
- un point situé sur la partie de la rampe d'un escalator en mouvement.

Dans ces divers cas, si on considère un chemin parcouru quelconque et l'intervalle de temps nécessaire à le parcourir, on a :

$$\frac{\text{chemin parcouru}}{\text{intervalle de temps nécessaire à le parcourir}} = \text{Vitesse}$$

ou en abrégé $\frac{e}{t} = v$ (e est la première lettre du mot espace).

Nous noterons encore qu'une vitesse s'exprime en m/s, km/h, Dire qu'un avion vole à une vitesse de croisière de 950 km/h signifie qu'il parcourt une distance de 950 km en une heure.

Exemples : les éléments encadrés étant donnés, on peut compléter les tableaux correspondants.

① 60 km/h

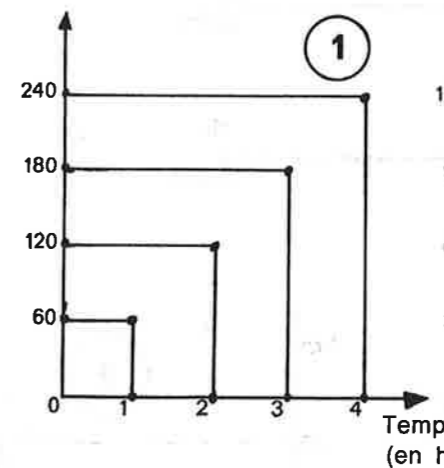
Distance parcourue en km	60	150	30	...
Intervalle de temps mis à la parcourir en h	1	...	...	2

② 3 h de route

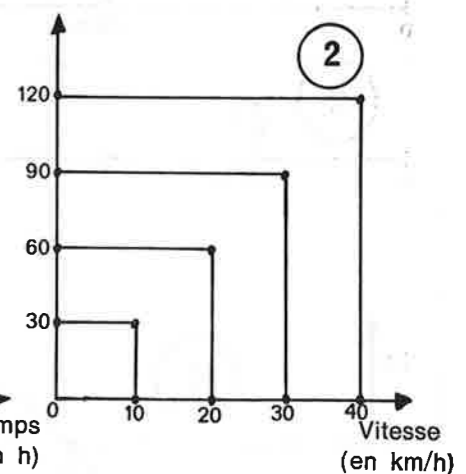
Vitesse en km/h	60	30	50	80	...	...
Distance parcourue en h	180	...	...	...	120	210

Représentations graphiques correspondantes :

DISTANCE PARCOURUE (en km)



DISTANCE PARCOURUE (en km)



Il est bien évident que la connaissance de deux des trois quantités e, v, t permet de déterminer la troisième. Afin d'avoir une meilleure idée encore du mouvement uniforme, l'instituteur ne manquera pas de faire des représentations graphiques de ce mouvement.

Le mouvement est dit varié si les rapports entre espace parcouru et temps ne sont pas constants ce qui constitue d'ailleurs presque toujours le cas puisque tout mobile doit par exemple se mettre en marche et enfin s'arrêter de manière progressive.

Dans ce dernier cas cependant on définit encore une vitesse dite vitesse moyenne à partir d'une formule analogue à la précédente :

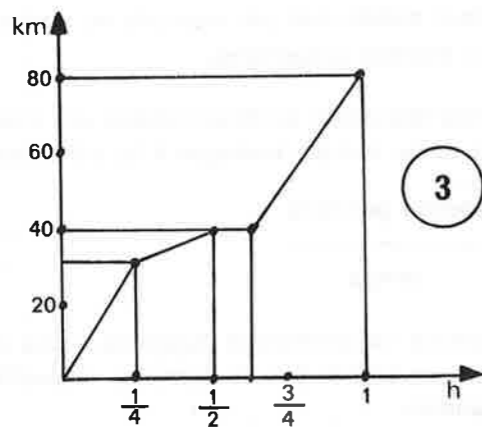
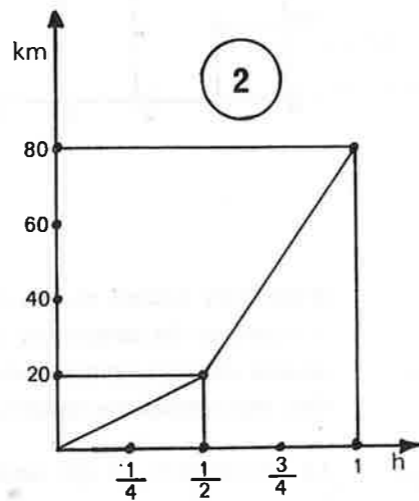
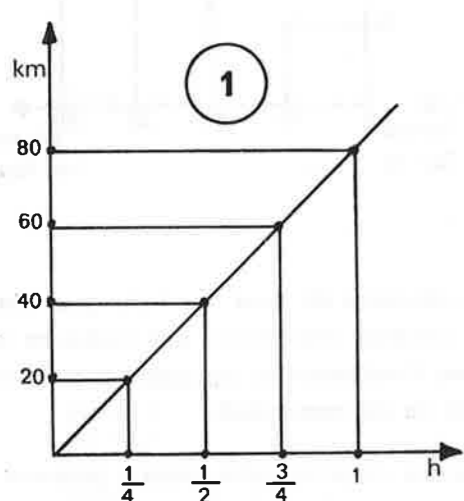
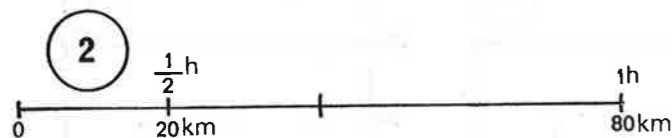
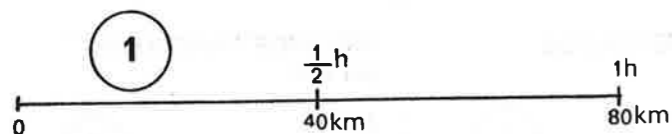
$$v_m = \frac{\text{chemin parcouru}}{\text{temps}}$$

Cette vitesse moyenne ne correspond nullement à une réalité physique et sa connaissance ne permet pas de connaître la position d'un mobile à un instant déterminé.

Exemple :

Si un automobiliste a franchi 80 km en 1 h, cela ne signifie pas pour autant qu'après une demi-heure, il avait parcouru 40 km.

Quelques représentations possibles :



La notion de vitesse moyenne nous permet de traiter certains problèmes de mouvement varié de la même manière que ceux sur le mouvement de vitesse constante.

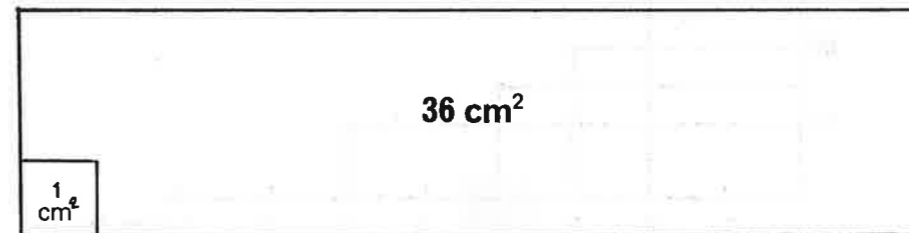
La notion de mouvement uniforme n'est pas liée au fait que celui-ci est rectiligne et nous pouvons concevoir des mouvements uniformes circulaires.

Exemple :

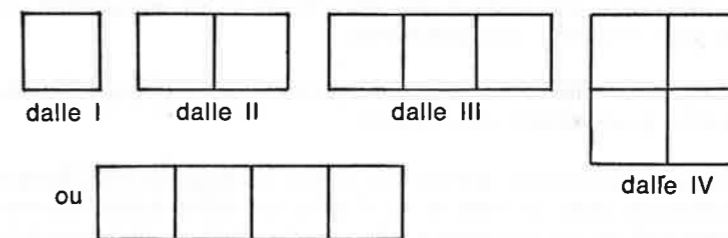
Mouvement d'un point du plateau d'un tourne-disque.

6 — 13 On présentera aussi des grandeurs dites inversement proportionnelles et on vérifiera ce que deviennent dans ce cas les lois fondamentales de la proportionnalité.

Exemple de dallage : il s'agit de recouvrir une surface de 36 cm² avec des dalles ayant une même surface.



Types de dalles d'après leur surface (en chiffre romain) :



Surface d'une dalle (en cm ²)	1	2	3	4
Nombre de dalles nécessaires	36	18	12	9

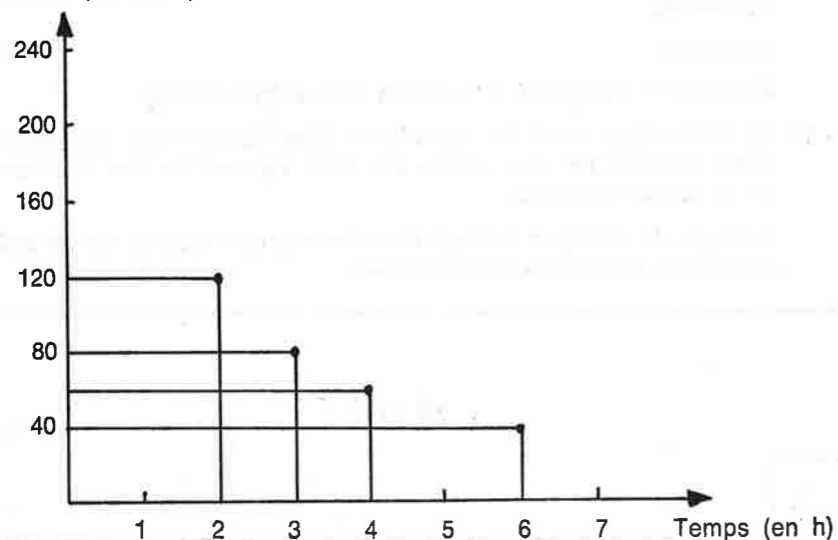
La vitesse et le temps pour parcourir une distance donnée sont deux grandeurs inversement proportionnelles ; si on multiplie l'une par 2, on divise l'autre par 2.

Exemple :

240 km à parcourir

Vitesse en km/h	80	60	120	30	...
Temps en h	3	...	...	...	6

Vitesse (en km/h)



- 6 — 2 On présentera aux enfants des documents qu'ils analyseront et utiliseront pour résoudre des problèmes.
- 6 — 21 L'analyse de relevés bancaires déterminera les calculs effectués par la machine pour remplir ces relevés.
- 6 — 22 L'usage du calendrier donne lieu à des développements pédagogiques intéressants dans la mesure où il offre de nombreuses possibilités de classement et de rangement ainsi que des exercices numériques en liaison avec les 4 opérations. L'existence de cycles (en particulier du cycle hebdomadaire) dans le calendrier permet une exploitation sur le plan mathématique au niveau des notions de divisibilité et de congruence (classes résiduelles).
- 6 — 3 On poursuivra l'étude de situations permettant de dégager des données non numériques.
- 6 — 31 La notion de choix au hasard est extrêmement importante. Nous pouvons entre autres examiner la possibilité de choisir un élève au hasard dans la classe. Ce problème peut être résolu par tirage au sort mais il peut aussi se faire par jet d'une pièce de monnaie ou par jets de dés.

Exemples :

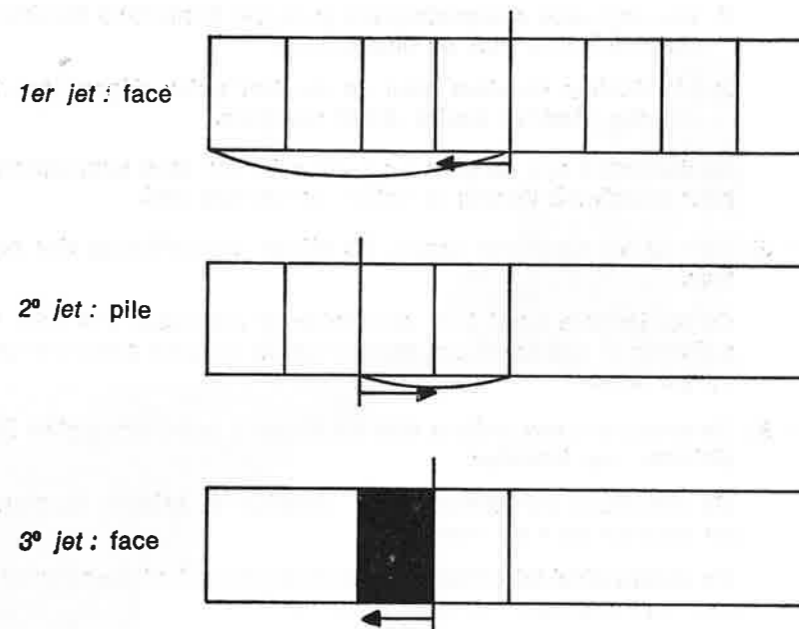
- 1) *But* : Désigner au hasard un élève dans un rang de 8 élèves.

Moyen : Partager le rang en 2 parties égales d'après le résultat du jet d'une pièce :

- si c'est pile, l'élève appartient au groupe gauche
- si c'est face, l'élève appartient au groupe droit.

Si on réalise 3 jets successifs, l'élève sera déterminé.

Réalisation :

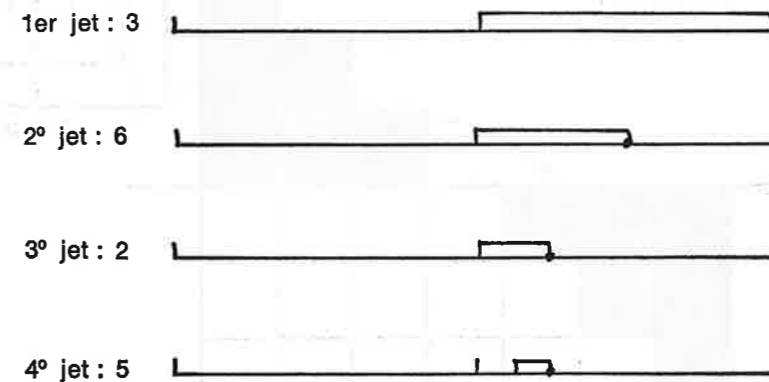


- 2) *But* : Situer au hasard un point d'un segment semi-ouvert donné (c'est-à-dire dont l'extrémité est exclue).

Moyen : Partager le segment en 2 segments semi-ouverts de même longueur, d'après le jet d'un dé :

- si le résultat est pair, le point appartient à la moitié gauche du segment
- si le résultat est impair, le point appartient à la moitié droite du segment.

Réalisation :



Conclusions :

- 1) Ces segments successivement emboîtés permettent de situer un point de manière de plus en plus précise.
- 2) L'instituteur essaiera ainsi de montrer qu'au départ tous les points ont des chances égales d'être désignés.

La démarche des derniers jeux est celle qui sera couramment adoptée pour acquérir à l'avenir la notion de nombre réel.

6 — 32 Comme en quatrième année, les élèves interpréteront des organigrammes.

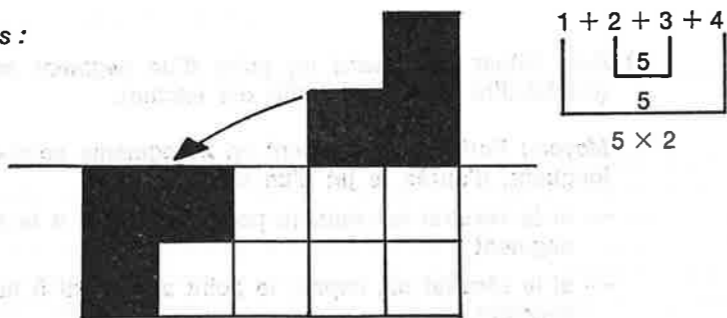
On les incitera aussi à en construire en préparant une suite d'ordres à exécuter et des questions auxquelles on ne peut répondre que par oui ou par non.

6 — 33 On proposera aux enfants des situations à partir desquelles ils pourront élaborer des formules.

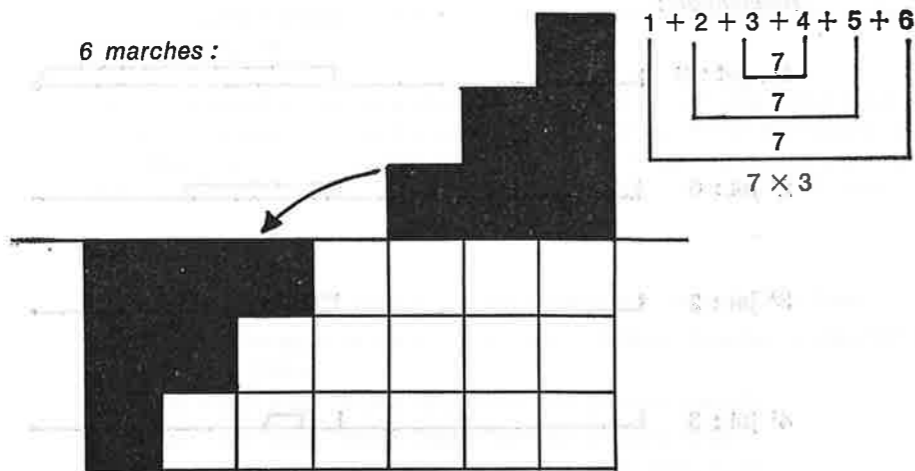
On cherchera par exemple avec combien de briques on peut fabriquer un escalier de « n » marches.

On pourra ainsi faire trouver la formule permettant de calculer la somme des « n » premiers nombres naturels.

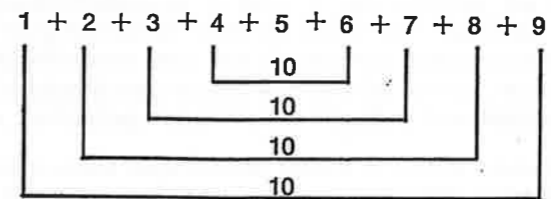
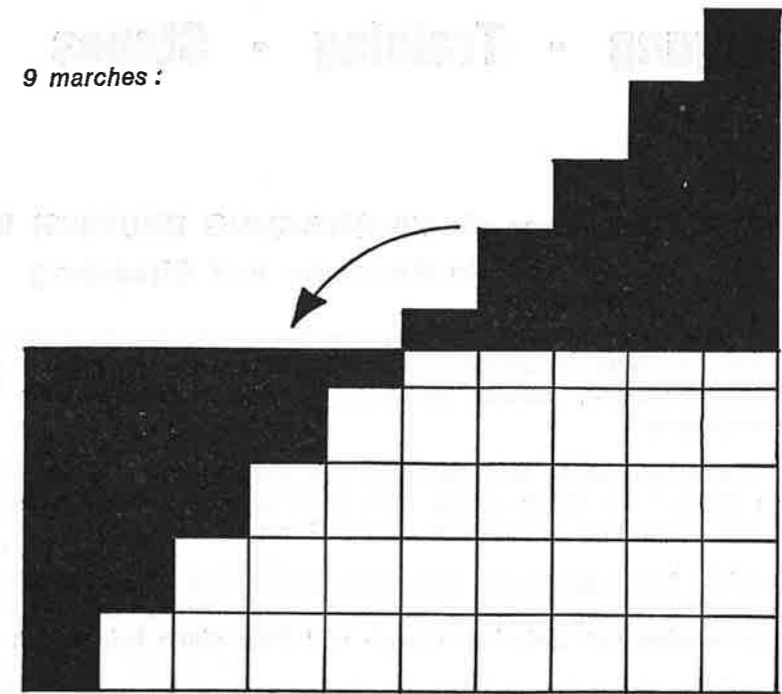
4 marches :



6 marches :



9 marches :



$$10 \times 4 \frac{1}{2}$$

$$(1 + n) \times \frac{n}{2}$$

Fachtagung - Training - Stages

PROTOKOLL über die FACHTAGUNG DEUTSCH II vom 25./26. April in Karlsruhe und Strassburg

Das folgende Protokoll verzichtet auf eine Darstellung der recht gelungenen gesellschaftlichen Seite der Studientagung. Es geht auch nicht um eine chronologische Abfolge; es wird versucht, die für die künftige Arbeit wichtigsten Themen zusammenzufassen.

Alle Teilnehmer waren sehr betroffen von der Statistik über die Schülerzahlen in Deutsch II. Damit stellte sich die Frage, wie Deutsch anziehend gemacht und erfolgreich unterrichtet werden kann.

Der Erfolg hängt davon ab, dass Arbeitsmittel und Arbeitsweise auf den allgemeinen Entwicklungsstand und die besonderen Kenntnisse einer Klasse abgestimmt werden und zwischen Grund- und Oberschule kein Bruch auftritt.

Als wichtige Frage trat schnell der Anfangsunterricht in den Mittelpunkt der Debatte. Wie bringen wir Schüler der 1. und 2. Grundschulklasse zum Sprechen und zu einem gewissen Vertrauen in ihre Sprechfähigkeit? Das Problem ist so alt wie die europäischen Schulen. Es hat viele Versuche gegeben, die aber, weil von der Sache her, immer auf einzelne Schule beschränkte Arbeiten blieben und nie zu einer annähernd verbindlichen Methode entwickelt wurden.

Inzwischen hat sich Fräulein Mayer in dieser schwierigen Materie versucht, unterstützt von Kollegen anderer Nationen. In ihrem Unterricht kommen Musik, Gesang, Photo, Tonband, Filzbild, Malbuch und natürlich vor allem das Sprechen zu ihrem Recht. In jedem Element stecken Möglichkeiten der Einführung und Vertiefung.

In der Aussprache wird deutlich, dass manche Kollegen fürchten, die Medien zu früh und zu intensiv zu gebrauchen, was dazu führt, dass die Schüler nur von einem Bild auf das andere warten, ohne den jeweiligen Inhalt erfassen zu wollen. Dieser « Zug nach dem, was dann kommt », wird als lernhinderlich angesehen. Da also das Lernergebnis gering ist, tritt bald eine allen medienbenutzenden Fächern gefährliche Medienmüdigkeit ein. Dem steht die Auffassung gegenüber, dass das Medium sehr früh benützt, aber immer mehr durch Lied, Spiel und Gespräch ergänzt, ja ersetzt werden soll. Medien führen also dort in eine Sackgasse, wo sie falsch und unangebracht verwendet werden.

Andere Bedenken betreffen den Übergang zur « Methode Holderith » und verweisen auf die Vorwegnahme von Fragen, die erst später behandelt werden sollen. Nun ist Sprache aber nie so künstlich, dass in einer situationsgerechten Sprache, und gerade der Anfangsunterricht muss es sein, schwierige Elemente nicht ausgeschlossen werden können. Da zur « Maus » eben Adjektive wie « klein » und « grau » gehören, sollte auch die deklinierte Form des Adjektivs

gebraucht werden. Bis zu einem gewissen Grade ist die Echtheit einer Situation, ihre Möglichkeit, zur Grundlage einer eigenen sprachlichen Aenderung zu werden, wichtiger als ihre grammatikalische Beherrschbarkeit. Herr Generalinspektor G. Holderith stellt sich in der Arbeit von Fräulein Mayer einen erfolversprechenden Weg, auch was den Uebergang zu seiner Methode angeht. Wichtig scheint ihm, dass auf dieser Anfangsstufe schon formale Vorgänge vorbereitet und « eingespielt » werden. Alle Kollegen sollen die Bitte von Fräulein Mayer ernst nehmen, ihr zu helfen. Wie bestimmte Aussagen in Zeichen übersetzt werden können (« vielleicht », « sicher »).

Herr Inspektor Wörn schlägt eine kleine Arbeitsgruppe vor, der ausser Fräulein Mayer und Herrn Ratzke Vertreter aller Schulen und des Inspektionsausschusses angehören sollen.

Ausgehend von einem Bericht von Herrn Leyer werden Themen aus der Erfahrung im Unterricht der Grundschule besprochen. So wird das Arbeitsheft für zu schwer gehalten; die Grammatik tritt zu gehäuft auf. Herr Generalinspektor G. Holderith weist auf die Entstehung des Arbeitsheftes als Arbeitsmittel für die 1. Sekundarklasse und die Schüler der Grundschule im Elsass hin. Er sieht die Schwierigkeiten und rät zu grosser Vorsicht. Er könnte sich denken, dass in manchen Klassen ganz auf das Heft verzichtet wird.

Allgemein hat man den Eindruck, dass die Schüler durch das Buch ergänzende Tätigkeiten angesprochen werden müssen (Spiele, Malen, Werken). Erneut wird der Wunsch nach einer Liedersammlung vorgetragen, die vor allem den nichtdeutschen Kollegen helfen könnte.

Der Zugang scheint auch nach Nationen verschieden zu sein. Die sich abkapselnde Art der Franzosen verlangt eine andere Methode als die Spontaneität der Italiener.

Schliesslich die Frage der Differenzierung, die dann auch die nach der Bewertung aufwirft. Wir können differenzieren über die verschiedenen Anforderungen: wenn ein Schüler schon nacherzählen *muss*, dann *darf* der andere noch rein reproduzierend arbeiten. Dadurch könnte auch eine Motivation entstehen, möglichst bald auch nacherzählen zu dürfen. Differenzierung ist auch über die Arbeitsmittel möglich, wie sie Frau Dosdall aus ihrer Erfahrung in der mehrklassigen Grundschule kennt. An solchen Arbeiten besteht ein sehr grosses Interesse, da ja gerade die Reform ein solches Arbeiten in allen Fächern erwartet. Aus den einzelnen Erfahrungen sollte ein Katalog zusammengestellt werden. Dazu bedarf es aber eines regen Austauschs unter den Schulen und Kollegen auch ausserhalb der Fachtagungen (anbei eine Teilnehmerliste).

Die Frage der Bewertung wird dann in Strassburg noch einmal aufgenommen, wobei vor allem das Verhältnis von Schriftlichem und Mündlichen umstritten ist. Im Vordergrund steht « das Mündliche ». Umgekehrt muss aber in wenigen schriftlichen Arbeiten der behandelte Stoff als gewusst nachgewiesen werden; dies vor allem in den höheren Klassen. Ob dazu dann Testbögen oder andere Übungen benutzt werden sollen, ist dem Lehrer überlassen. Überhaupt ist auf dieser Tagung klar geworden, dass bei allen Methoden und ihrer möglichen Veränderung das Engagement des Lehrers, die Spannung vor Freiheit und Verantwortung der entscheidende Punkt ist.

G. KRATZ

PARTICIPANTS AU STAGE DE KARLSRUHE

« L'enseignement de l'allemand 2e langue dans les Ecoles Européennes »

- Inspecteurs** : Monsieur l'Inspecteur Général G. HOLDERITH
Herrn Ministerialrat H. REIMERS
Monsieur l'Inspecteur R. GROSSMANN
Herrn Regierungsschuldirektor K. WOERN
- Bergen** : KOSCHUBAT Reinhard (Ec. Pr.)
ZOUTEWELLE Anton (Ec. Sec.)
- Bruxelles I** : BRETZ Friedhild (Ec. Pr.)
SCHILLAK Günter (Ec. Pr.)
HOFMANN Günter (Ec. Sec.)
KOHLS Jürgen (Ec. Sec.)
- Bruxelles II** : GRIMM Horst (Ec. Pr.)
DOSDALL Eva-Maria (Ec. Pr.)
- Karlsruhe** : GODFROY Jean-Paul (Directeur-Adjoint)
BOETTCHER Erwin (Ec. Pr.)
LEYER Hans-Peter (Ec. Pr.)
FRICK Armin (Ec. Sec.)
KRATZ Gerhard (Ec. Sec.)
- Luxembourg** : MAYER Dorothea (Ec. Pr.)
LUCAS Hubert (Ec. Pr.)
OPHOFF Karin (Ec. Sec.)
HOEBEL Lothar (Ec. Sec.)
- Mol** : WUTTKE Gudrun (Ec. Pr.)
BENNERT Martin (Ec. Sec.)
- Varese** : HOLTHUSEN Dieter (Ec. Pr.)
RATZKE Dieter (Ec. Pr.)
KUTSCHBACH Henning (Ec. Sec.)

LEARN ENGLISH IN... LUXEMBOURG

For nearly a week, from 25th to 29th April 1977, English Second Language teaching in the European Schools was severely reduced while a large proportion of the staff gathered in Luxembourg for a conference.

For many of us it was a nostalgic occasion, recalling the course held at Brighton in 1973 when the pioneers from the United Kingdom met to prepare for the unknown and learn from the few who had gone before. At that time we were unsure even of the form of our future problems and the course inevitably consisted of shadow boxing with the most likely classroom situations.

This time, four years later, things were different. We were at the heart of Europe, shoulder to shoulder with our fellow European colleagues and had four years of personal experience behind us. But in some ways, things were very similar. Such is the nature of education that though many of our initial worries have passed into history, others have appeared to take their place. The English Second Language course will not have reached its goal until 1985 when the first primary school beginners take their Baccalaureate.

Given this situation, four years had been a long time to wait for an in-service training course. The practical reasons for this delay had been many, but it was still too long.

Unfortunately, of the two invited speakers, only one, Mr David Wilkins of Reading University could attend. His contributions typified the problems of addressing such a meeting. He had to reach an audience ranging from primary teachers who find English Second Language teaching but one more problem child in a crowded curriculum, to specialist teachers never venturing beyond the upper classes of the secondary school. Mr Wilkins' first lecture on « Language and Language Learning » was interesting, though as a general survey of the topic, what he had to say should not have been unknown to many of his audience. The second lecture, on « Language and Language Teaching » interested us more, particularly as it was specific and concentrated more on the classroom. Mr Wilkins looked critically at methodology, and though in doing so he knocked down several Aunt Sally's that one had hoped had been horizontal for years, he also reminded us forcibly that we should be sure that we *are* teaching what we *think* we are teaching. Too often do we as teachers use particular classroom techniques because they are hallowed by tradition and occupy time, without asking ourselves or checking which skills are being taught, or more specifically, learnt. For example, dictation or reading aloud in class are classroom skills not much used outside that context. If they are valid techniques, and probably they are, then we should at least be sure which specific language skills they are teaching, practising or testing. This led him to ask how far the language of learning — that of the classroom, and the language of communication — that of the real world, meet and interrelate. Not an original question, but one which we should constantly be asking ourselves.

The question of our language goals and our ability to test whether they have been achieved arose again in a discussion session for secondary teachers. As an experiment a baccalaureate style comprehension paper and a specimen candidate's script were distributed for test marking. The result, in which teachers awarded the candidate marks ranging from 7 to 3 provokes a number of questions. Amongst them must be that of whether we are competent teachers, whether the type of test used is valid, why the variations in standards between teachers and perhaps also schools are so great, why no information as to the standard required is ever officially given to teachers, why there are no meetings of teachers and outside markers before the baccalaureate, and so on. Such a situation should not be allowed to continue.

For secondary teachers, this was probably the most illuminating, if frightening session of the conference. Other useful and less disturbing ones were those devoted to the problems of teaching History and Geography in English to pupils who have only studied the language for two years. The general picture here is fairly encouraging and experience was shared. Discussions on the relative merits of different forms of audio-visual aids and of ways of organising reading within and outside the classroom also led to an exchange of ideas.

It was in such sessions as these that the value of this conference emerged. By the end of it one felt that we were at last beginning to get to grips with our real problems instead of skirting around them as we had at the beginning of the week. Future conferences could probably be shorter and more concentrated, perhaps two full days, smaller, and especially, more frequent so that all teachers have a chance to attend. European Schools are a small and sometimes isolated group, and if a harmonized curriculum is to mean anything in the classroom as opposed to on paper, then the teachers must cooperate and to do this they must, from time to time at least, meet. So here's to the next time.

David PURBRICK
(Mol)

CONFERENCE ON THE TEACHING OF ENGLISH

The Conference on the Teaching of English as a Second Language was held in Luxembourg from the 25th to 29th April last. It was an uneven Conference but for me the two lectures given by Mr. D.A. Wilkins, Director of the Centre for Applied Linguistics at the University of Reading, were both stimulating and exciting. These were « Aspects of the Teaching of English as a Foreign Language » and « Language Learning and Language Teaching ». In the latter lecture especially, he had much practical advice to offer. He asked us to examine our aims, what were we trying to do? Do we always provide the students with the right materials? Must there always be a gap between what we aim for and what we do. The teaching of English, he said, should not be confined to a strictly controlled syllabus as this limits the students' competence in language. Syllabuses very rarely list the meanings of the Forms to be taught. The Form itself is not enough. For example when we teach the Present Simple as in « My father works in a bank » do we ignore the use of the Future in the Present Tense as in « The bus leaves tomorrow at eight o'clock ».

Mr. Wilkins also managed to attend one of the Primary discussion groups and although he admitted that he had no experience with this age group, was able to offer valuable advice.

As a Primary group we lamented the dearth of material for the early years, but thanks to the comprehensive book exhibition laid on for us, we think we may have found something to fill the 6 to 8 years gap. This is Geoffrey Broughton's « Go ».

Like most Conferences of this kind there was the very positive aspect of meeting colleagues from the other schools and discussing common problems and comparing respective solutions.

Last but not least there was the social side which was extremely agreeable and I would like to thank our Luxembourg colleagues who did so much to make this side of the Conference such a success.

A. DI BIASIO
(Mol)

Verschiedenes - Other - Divers

EUROPÄISCHE REIFEPRÜFUNG 1977

EUROPEAN BACCALAUREATE 1977

BACCALAUREAT EUROPEEN 1977

Vorsitzender des Prüfungsausschusses der Reifeprüfung 1977

Chairman of the 1977 Baccalaureate

Président du Baccalauréat 1977

Prof. P. NYKROG

Université d'Aarhus

Zur Reifeprüfung 1977 stellten sich insgesamt 356 Schüler der Europäischen Schulen von Luxemburg, Brüssel, Mol, Varese, Karlsruhe und Bergen.

Von diesen Kandidaten bestanden 341, d.h. 95,8 %.

Für die einzelnen Schulen ergaben sich folgende Ergebnisse :

In all 356 candidates from the European Schools in Luxembourg, Brussels, Mol, Varese, Karlsruhe and Bergen sat the 1977 Baccalaureate examination. Of these 341, or 95,8 %, passed.

The results by school are given below :

Au total 356 candidats des Ecoles européennes de Luxembourg, Bruxelles, Mol, Varese, Karlsruhe et Bergen se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat 1977.

De ces candidats 341 ont été reçus, c'est-à-dire 95,8 %.

Voici les résultats par école :

	Zahl der Kandidaten Number of candidates Nombre de candidats	Nicht bestanden Failed Refusés	Bestanden Passed Reçus
Luxembourg	76	3	73 = 96 %
Bruxelles	123	9	114 = 92,7 %
Mol	53	2	51 = 96,2 %
Varese	64	—	64 = 100 %
Karlsruhe	27	—	27 = 100 %
Bergen	13	1	12 = 92,3 %
	356	15	341 = 95,8 %

BESTANDEN — PASSED — CANDIDATS REÇUS

LUXEMBOURG

	D	F	Ital.	Ned.	Total
LG	—	1 (1)	—	1 (1)	2 (2)
LL	6 (6)	7 (8)	3 (3)	6 (6)	22 (23)
LM	4 (4)	3 (3)	1 (1)	1 (1)	9 (9)
Mod.	4 (5)	9 (10)	2 (2)	3 (3)	18 (20)
Ec.	8 (8)	6 (6)	8 (8)	—	22 (22)
	22 (23)	26 (28)	14 (14)	11 (11)	73 (76)

BRUXELLES

	D	F	Ital.	Ned.	Total
LG	5 (5)	4 (4)	—	4 (4)	13 (13)
LL	9 (9)	9 (9)	7 (9)	6 (7)	31 (34)
LM	2 (2)	4 (4)	1 (1)	5 (5)	12 (12)
Mod.	4 (4)	18 (19)	6 (6)	8 (8)	36 (37)
Ec.	4 (4)	3 (5)	7 (9)	8 (9)	22 (27)
	24 (24)	38 (41)	21 (25)	31 (33)	114 (123)

MOL

	D	F	Ital.	Ned.	Total
LL	2 (2)	4 (5)	1 (1)	2 (2)	9 (10)
LM	2 (2)	7 (7)	1 (1)	2 (2)	12 (12)
Mod.	5 (5)	6 (6)	3 (3)	3 (4)	17 (18)
Ec.	1 (1)	4 (4)	6 (6)	2 (2)	13 (13)
	10 (10)	21 (22)	11 (11)	9 (10)	51 (53)

VARESE

	D	F	Ital.	Ned.	Total
LL	8 (8)	9 (9)	20 (20)	—	37 (37)
LM	2 (2)	2 (2)	—	1 (1)	5 (5)
Mod.	5 (5)	4 (4)	9 (9)	4 (4)	22 (22)
	15 (15)	15 (15)	29 (29)	5 (5)	64 (64)

KARLSRUHE

	D	F	Ital.	Ned.	Total
LL	5 (5)	3 (3)	1 (1)	1 (1)	10 (10)
LM	2 (2)	1 (1)	—	—	3 (3)
Mod.	9 (9)	2 (2)	2 (2)	1 (1)	14 (14)
	16 (16)	6 (6)	3 (3)	2 (2)	27 (27)

() Kandidaten - candidates - candidats.

BERGEN

	D	F	Ital.	Ned.	Total
LL	—	—	—	3 (3)	3 (3)
LM	—	1 (1)	—	7 (7)	8 (8)
Mod.	—	1 (2)	—	—	1 (2)
	—	2 (3)	—	10 (10)	12 (13)
TOTAL	87 (88)	108 (115)	78 (82)	68 (71)	341 (356)

() Kandidaten - candidates - candidats.

**EUROPÄISCHE REIFEPRÜFUNG
EUROPEAN BACCALAUREATE
BACCALAUREAT EUROPEEN**

Promotion Jahrgang	'59	'60	'61	'62	'63	'64	'65	'66	'67	'68	'69	'70	'71	'72	'73	'74	'75	'76	'77	Tot.
Luxembourg	23	26	17	18	33	29	35	25	36	50	55	39	55	38	50	60	69	63	73	794
Bruxelles	—	—	—	—	—	36	41	57	76	71	74	83	91	82	103	97	106	124	114	1155
Mol	—	—	—	—	—	—	—	5	7	7	17	17	19	20	33	41	34	40	51	291
Varese	—	—	—	—	—	—	11	11	15	29	28	35	33	37	40	44	49	65	64	461
Karlsruhe	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	4	6	12	11	18	20	15	29	27	145
Bergen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5	9	12	10	20	12	73
	23	26	17	18	33	65	87	98	134	160	178	180	215	193	253	274	283	341	341	2919

**LISTE DE REUNIONS INTER-SCOLAIRES QUI SE
SONT TENUES AU COURS DE L'ANNEE 1976-1977**

I. Conseil supérieur

9 et 10 décembre 1976 / 24 et 25 mai 1977
réunion des chefs de délégations 14 février 1977

II. Conseils d'inspection

— primaire : 20 octobre 1976 / 2 mars 1977
— primaire et secondaire : 21 octobre 1976 / 17 novembre 1976
10 janvier 1977 / 3 mars 1977
— secondaire : 22 octobre 1976 / 4 mars 1977

III. Comité administratif et financier

11 octobre 1976 / 29 octobre 1976 / 12 novembre 1976
14 janvier 1977 / 4 février 1977 / 18 février 1977
11 mars 1977 / 25 mars 1977 / 18 avril 1977 / 25 avril 1977

IV. *Réunions des Directeurs*

19 octobre 1976 / 26 avril 1977

V. *Réunion des Adjointes des Directeurs pour le cycle primaire*

12 et 13 mai 1977

VI. *Comité du Personnel*

25 septembre 1976 / 16 octobre 1976 / 20 novembre 1976

8 décembre 1976 / 15 janvier 1977 / 12 février 1977

19 mars 1977 / 23 avril 1977 / 23 mai 1977

VII. *Réforme de l'enseignement*

a) primaire : 16 novembre 1976 / 4 mai 1977

b) secondaire : 29 octobre 1976 / 16 novembre 1976

11 janvier 1977 / 8-9 février 1977

16-17 mars 1977

VIII. *Réunions de spécialistes*

— Allemand, langue maternelle

9 au 12 novembre 1976 / 22-23 mars 1977 / 3-4 mai 1977

15-16 juin 1977

— Allemand, 2e langue

25-26 avril 1977

— Anglais, 2e langue

13 janvier 1977 / 4 mars 1977 / 27-30 avril 1977

— Education aux expressions plastique et graphique et éducation musicale

11 mars 1977 / 22 avril 1977

— Mathématique (primaire)

12-13 novembre 1976 / 17-18 décembre 1976 / 11-12 février 1977

25-26 mars 1977 / 29-30 avril 1977 / 17-18 juin 1977

— Mathématique (secondaire)

1-2 octobre 1976 / 19-20 novembre 1976 / 14-15 janvier 1977

11-12 mars 1977 / 6-7 mai 1977

— Sciences

22 au 25 novembre 1976

— Sciences humaines

28 avril 1977

— Sciences intégrées

27 novembre 1976 / 10-11 mai 1977

Inhaltsverzeichnis der Pädagogischen Zeitschriften Nr. 50 bis 54

Contents of the Pedagogical Bulletins Nos 50 to 54

Table des matières des Bulletins Pédagogiques Nos 50 à 54

A) GLIEDERUNG - SCHEME - PLAN

I. BESCHLÜSSE DES OBERSTEN RATES	6. Abschluss- und Prüfungszeugnisse
I. DECISIONS OF THE BOARD OF GOVERNORS	6. Diplomas and certificates
I. DECISIONS DU CONSEIL SUPERIEUR	6. Diplômes et certificats
1. Stunden- und Lehrpläne	II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE
1. Timetables and syllabuses	II. THE BOARD OF INSPECTORS: REPORTS, DECISIONS AND PROPOSALS
1. Horaires et programmes	II. RAPPORTS, DECISIONS ET PROPOSITIONS DES CONSEILS D'INSPECTION
a. Grundschule und Kindergarten	1. Berichte
a. Primary and nursery	1. Reports
a. Primaire et maternel	1. Rapports
b. Höhere Schule	2. Beschlüsse und Vorschläge
b. Secondary	2. Decisions and proposals
b. Secondaire	2. Décisions et propositions
2. Reifeprüfung	III. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES
2. Baccalaureate	III. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS
2. Baccalauréat	III. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR
3. Reform der Höheren Schule	
3. Reform of Secondary Education	
3. Réforme de l'école secondaire	
4. Verschiedenes	
4. Other	
4. Divers	
5. Gründung einer Europäischen Schule	
5. Setting-up of a European School	
5. Création d'une Ecole européenne	

IV. ARTIKEL
IV. ARTICLES
IV. ARTICLES

1. Stundenpläne - Lehrpläne - Pädagogische Beiträge
1. Timetables - Syllabuses - Educational ideas
1. Horaires - Programmes - Conceptions pédagogiques
 - a. Allgemein
 - a. General
 - a. En général
 - b. Grundschule und Kindergarten
 - b. Primary and nursery
 - b. Primaire et maternel
 - c. Höhere Schule
 - c. Secondary
 - c. Secondaire
2. Verschiedenes
2. Other
2. Divers

V. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE

- V. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS
- V. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES
- VI. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN
VI. NEWS FROM THE SCHOOLS
VI. NOUVELLES DES ECOLES

VII. PERSONALIA

- VIII. RÜCKSPIEGEL
VIII. VIEWS
VIII. ECHOS

IX. BIBLIOGRAPHIE
IX. BIBLIOGRAPHY
IX. BIBLIOGRAPHIE

- X. STATISTIKEN
X. SOME FIGURES
X. STATISTIQUES

- XI. VERSCHIEDENES
XI. OTHER
XI. DIVERS

**B) LISTE DER ERSCHIENENEN TEXTE
INDEX OF ARTICLES ALREADY PUBLISHED
INDEX DES TEXTES PARUS**

I. BESCHLÜSSE DES OBERSTEN RATES
I. DECISIONS OF THE BOARD OF GOVERNORS
I. DECISIONS DU CONSEIL SUPERIEUR

1. Stunden- und Lehrpläne
1. Timetables and syllabuses
1. Horaires et programmes

- a. Grundschule und Kindergarten
a. Primary and nursery
a. Primaire et maternel

Mathematics-programme for the first grade primary	no 50	p. I
Primary mathematics programme	no 54	p. V
Programme de mathématique pour l'école primaire	no 54	p. XV

- b. Höhere Schule
b. Secondary
b. Secondaire

Lehrplan für Mathematik (6. Klasse LG, LS, WS, LM, Mod. - 7. Klasse LM, Mod.)	Nr. 54	S. XXV
Programme de mathématique (6e LL, LG, Ec., LM, Mod. - 7e LM, Mod.)	no 54	p. XXIX

2. Reifeprüfung
2. Baccalaureate
2. Baccalauréat

3. Reform der Höheren Schule
3. Reform of Secondary Education
3. Réforme de l'école secondaire

Reform der Höheren Schule	Nr. 54	S. XXXVII
Réforme de l'école secondaire	no 54	p. XXXXI

4. Verschiedenes

4. Other

4. Divers

Ernennungen	Nr. 52	S. I
Appointments	no 52	p. I
Nominations	no 52	p. I
Geschäftsordnung der Pädagogischen Ausschüsse	Nr. 52	S. V
Rules of Procedure of the Teaching Committees	no 52	p. VII
Règlement intérieur des Comités pédagogiques	no 52	p. IX
Kosten für die Begleitung anlässlich von Schulreisen	Nr. 52	S. XI
Costs of accompanying school journeys	no 52	p. XIII
Frais d'accompagnement pour voyages scolaires	no 52	p. XV
Nomination du Représentant du Conseil supérieur pour l'année 1977-1978	no 54	p. I
Nominations de Directeurs	no 54	p. I
Transition from primary to secondary	no 54	p. XXXIII
Passage du cycle primaire au cycle secondaire	no 54	p. XXXV
Schaffung und Abbau von Stellen im September 1977	Nr. 54	S. XXXXV
New posts for September 1977 - Discontinuation of posts in September 1977	no 54	p. II
Créations et suppressions de postes en septembre 1977	no 54	p. LIII

5. Gründung einer Europäischen Schule

5. Setting-up of a European School

5. Création d'une Ecole européenne

Opening of the Munich European School	no 54	p. III
Ouverture de l'Ecole européenne de Munich	no 54	p. III

6. Abschluss- und Prüfungszeugnisse

6. Diplomas and certificates

6. Diplômes et certificats

Ausstellung eines Zeugnisses über den Abschluss der 5. Klasse der Höheren Schule	Nr. 52	S. III
Délivrance d'un certificat à la fin de la 5e année secondaire	no 52	p. III

II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE

II. THE BOARD OF INSPECTORS : REPORTS, DECISIONS AND PROPOSALS

II. RAPPORTS, DECISIONS ET PROPOSITIONS DES CONSEILS D'INSPECTION

1. Berichte

1. Reports

1. Rapports

Bericht des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule über das Schuljahr 1975-1976	Nr. 52	S. 21
Report of the Board of Inspectors for the Secondary School for the School Year 1975-1976	no 52	p. 26
Rapport du Conseil d'inspection secondaire relatif à l'année scolaire 1975-1976	no 52	p. 30

Bericht des Inspektionsausschusses für die Grundschule über das Schuljahr 1975-1976	Nr. 52	S. 35
Report of the Board of Inspectors on Primary Education for the School Year 1975-1976	no 52	p. 40
Rapport du Conseil d'inspection primaire pour l'année scolaire 1975-1976	no 52	p. 45

2. Beschlüsse und Vorschläge

2. Decisions and proposals

2. Décisions et propositions

Sitzungen der Inspektionsausschüsse (20., 21. und 22. Oktober 1976)	Nr. 51	S. 18
Meetings of the Boards of Inspectors (20, 21 and 22 October 1976)	no 51	p. 20
Réunions des Conseils d'inspection (20, 21 et 22 octobre 1976)	no 51	p. 22
Sitzungen der Inspektionsausschüsse (2., 3. und 4. März 1977)	Nr. 53	S. 63
Meetings of the Boards of Inspectors (2, 3 and 4 March 1977)	no 53	p. 65
Réunions des Conseils d'inspection (2, 3 et 4 mars 1977)	no 53	p. 67

III. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES

III. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS

III. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR

Aus dem Bericht des Vertreters des Obersten Rates	Nr. 54	S. 18
Extract from the Report by the Representative of the Board of Governors	no 54	p. 26
Extraits du rapport du Représentant du Conseil supérieur	no 54	p. 34

IV. ARTIKEL

IV. ARTICLES

IV. ARTICLES

1. Stundenpläne - Lehrpläne - Pädagogische Beiträge

1. Timetables - Syllabuses - Educational ideas

1. Horaires - Programmes - Conceptions pédagogiques

a. Allgemein

a. General

a. En général

L'école d'aujourd'hui (J.P. GODFROY)	no 51	p. 4
Harmonisering ??? (N.O. LARSSSEN)	nr. 52	s. 7
Harmonisation ??? (N.O. LARSSSEN)	no 52	p. 9

Le Conseil d'éducation élargi à l'Ecole de Bruxelles I (J. STEIWER)	no 53	p. 23
Les structures scolaires de l'école en Allemagne Fédérale et la « Oberstufenreform » (E. LOJACONO)	no 53	p. 26
Betrifft: Kunsterziehung (D. RATZKE)	Nr. 54	S. 5
Nogle refleksioner over vort undervisningssystem (J.M. MØLLER)	nr. 54	s. 7

b. Grundschule und Kindergarten

b. Primary and nursery

b. Primaire et maternel

Compte rendu de l'enquête effectuée auprès des maîtres des Ecoles européennes qui ont appliqué le nouveau programme de mathématique en 3e année (R. GROSSMANN)	no 50	p. 5
--	-------	------

Ergebnisse der Umfrage bei den Grundschullehrern der Europäischen Schulen betreffend die Anwendung des neuen Lehrplans für Mathematik im dritten Grundschuljahr (R. GROSSMANN)	Nr. 50	S. 19
--	--------	-------

La lingua materna in un contesto bilingue (P. SACCHI)	no 50	p. 33
---	-------	-------

La langue maternelle dans un contexte bilingue (P. SACCHI)	no 50	p. 35
--	-------	-------

A proposito di Classe de Neige (G. PORCU)	no 52	p. 11
---	-------	-------

A propos de Classes de Neige (G. PORCU)	no 52	p. 12
---	-------	-------

Classes de Neige (C. BLACK)	no 52	p. 13
---------------------------------------	-------	-------

Classe de Mer, 3 DK (E. NONBOE)	no 52	p. 16
---	-------	-------

La lecture, un révélateur (J.P. GODFROY)	no 52	p. 19
--	-------	-------

A school for all talents (A. SMITH)	no 53	p. 40
---	-------	-------

« Classes de neige » — und/oder — Schullandheimaufenthalt (H. BRENDLER)	Nr. 53	S. 57
---	--------	-------

« Classes de neige » et/ou « Classes vertes » (H. BRENDLER)	no 53	p. 59
---	-------	-------

Classes de neige (Kl. DE VRIES)	no 53	p. 61
---	-------	-------

Einige Literaturhinweise zum Mathematikunterricht in der ersten Grundschulklasse	Nr. 53	S. 69
--	--------	-------

Wie geht es jetzt weiter? (H. PAUL)	Nr. 54	S. 16
---	--------	-------

Reform of the Primary School		
------------------------------	--	--

La réforme de l'école primaire		
--------------------------------	--	--

Reading	no 54	p. 42
-------------------	-------	-------

La lecture	no 54	p. 49
----------------------	-------	-------

Group teaching	no 54	p. 57
--------------------------	-------	-------

L'enseignement en groupes	no 54	p. 63
-------------------------------------	-------	-------

Documenting the pupils	no 54	p. 70
----------------------------------	-------	-------

La documentation de l'élève	no 54	p. 72
---------------------------------------	-------	-------

Conversation and discussion in class	no 54	p. 74
--	-------	-------

La conversation et la discussion en classe	no 54	p. 79
--	-------	-------

Tableaux répartissant les progressions du programme de mathématique à l'école primaire	no 54	p. 84
--	-------	-------

c. Höhere Schule
c. Secondary
c. Secondaire

Dependenzgrammatik im Latein- und Deutschen Muttersprachen Unterricht (H. LÄNGIN)	Nr. 50	S. 40
Résumé en langue française de l'article précédent	no 50	p. 45
Computer Science and Secondary Education (A. Van der SLUIS)	no 51	p. 5
Les objectifs de l'enseignement de la mathématique (G. DETHIER)	no 52 bis	p. 6
Statistica e probabilità in 1a, 2a, 3a (A. CALAMIDA e A. TOSI)	no 52 bis	p. 13
Commentaires sur l'introduction d'éléments de probabilité en 2ème classe (R. HUTH)	no 52 bis	p. 25
Le calcul des probabilités et la statistique dans l'enseignement de la mathématique aux Ecoles européennes - Projet de programme pour les classes 4-5-6-7 (R. HUTH)	no 52 bis	p. 30
Statistics. A few British syllabuses (M.A. JAFFE)	no 52 bis	p. 47
Statistics and probability in Denmark (N.O. LARSSSEN)	no 52 bis	p. 52
Modèle d'un cours télévisé de statistiques et probabilités donné en Hollande (1ère classe) (C. VAN RIJN)	no 52 bis	p. 53
Anwendungen eines programmierbaren Taschenrechners im Unterricht (P. MANOGG)	Nr. 52 bis	S. 58
Il linguaggio APL (P. MINGRONE)	no 52 bis	p. 75
Einführung in die Statistik und Wahrscheinlichkeit durch Simulation (H. WUNDERLING)	Nr. 52 bis	S. 88
Zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache (H. DREXLER)	Nr. 53	S. 42

2. Verschiedenes

2. Other

2. Divers

« Travailler à se rendre inutile ... » (J.J. DUTHOY)	no 50	p. 37
Un S.O.S. du Comité du Personnel (G. PINCK)	no 53	p. 8
An S.O.S. from the Staff Committee (G. PINCK)	no 54	p. 13
A teacher's view (D.P. WEST)	no 53	p. 11
A propos de la discipline entre professeurs (J.F. DUVERNOY)	no 54	p. 11

V. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE

V. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS

V. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES

Rapport de stage — Troisième congrès de mathématique (année 1976) (G. SIMONETTI)	no 50	p. 46
Si Canterbury m'était conté ... (R. GOBERT)	no 51	p. 24
Es war in Canterbury ... (R. GOBERT)	Nr. 51	S. 27
Once upon a time in Canterbury ... (R. GOBERT)	no 51	p. 30

VI. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN

VI. NEWS FROM THE SCHOOLS

VI. NOUVELLES DES ECOLES

Pädagogischer Tag in Heidelberg (H.P. LEYER)	Nr. 51	S. 12
Das Fest der europäischen Familie (C.C.M. WASER)	Nr. 51	S. 33
La fête de la famille européenne (C.C.M. WASER)	no 51	p. 35
Arrivées et départs	no 51	p. 37
	no 52	p. 53

VII. PERSONALIA

Een der steunpilaren van de Europese Scholen gaat met pensioen : Bernard AL (Yv. HEUMANN)	nr. 52	blz. 50
Bernard AL, un des piliers des Ecoles européennes, prend sa retraite (Yv. HEUMANN)	no 52	p. 51
In memoriam J. BECKER (J. VILLE)	no 53	p. 76

VIII. RÜCKSPIEGEL

VIII. VIEWS

VIII. ECHOS

IX. BIBLIOGRAPHIE

IX. BIBLIOGRAPHY

IX. BIBLIOGRAPHIE

X. STATISTIKEN

X. SOME FIGURES

X. STATISTIQUES

Europäische Reifeprüfung 1976	Nr. 50	S. 48
European Baccalaureate 1976	no 50	p. 48
Baccalauréat européen 1976	no 50	p. 48

XI. VERSCHIEDENES

XI. OTHER

XI. DIVERS

Stellenausschreibung	Nr. 50	S. 3
Notice of vacancy	no 50	p. 3
Appel de candidatures	no 50	p. 4
Liste des réunions Inter-scolaires qui se sont tenues au cours de l'année 1975-1976	no 50	p. 51
Inhaltsverzeichnis der Pädagogischen Zeitschriften Nr. 45 bis 49	Nr. 50	S. 53
Contents of the Pedagogical Bulletins Nos 45 to 49	no 50	p. 53
Table des matières des Bulletins pédagogiques Nos 45 à 49	no 50	p. 53
Eine Sonderausgabe der Pädagogischen Zeitschrift	Nr. 51	S. 3
Special issue of the Pedagogical Bulletin	no 51	p. 3
Un numéro spécial du Bulletin pédagogique	no 51	p. 3
Entwurf der Tagesordnung der Sitzung des Obersten Rates (9. und 10. Dezember 1976)	Nr. 51	S. 15
Draft Agenda of the meeting of the Board of Governors (9 and 10 December 1976)	no 51	p. 16
Projet d'ordre du jour de la réunion du Conseil supérieur (9 et 10 décembre 1976)	no 51	p. 17
Fragebogen	Nr. 52	S. 3
Questionnaire	no 52	p. 4
Questionnaire	no 52	p. 5

Forum

Lettre de Monsieur DIDELOT	no 53	p. 3
Brief von Herrn DIDELOT	Nr. 53	S. 5
Appel de candidatures	no 54	p. 3
Aankondiging van vakante posten	nr. 54	blz. 3
Betrifft : Fragebogen	Nr. 54	S. 4
A note on our questionnaire	no 54	p. 4
A propos du questionnaire	no 54	p. 4

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

- 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 I :** 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
- BRUXELLES/BRUSSEL II :** M. P. PEDINI

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 gesignde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.