

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School



LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL I & II - MOL
VARESE - KARLSRUHE - BERGEN - MÜNCHEN - CULHAM

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School

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

No 61

DECEMBER
DEZEMBER
DECEMBER 1978
DICEMBRE
DECEMBER

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL I & II - MOL
VARESE - KARLSRUHE - BERGEN - MÜNCHEN - CULHAM

**INDHOLDSFORTEGNELSE - INHALT - INDEX
SOMMAIRE - INDICE - INHOUD**

NECESSITE D'UNE LOGIQUE ET D'UNE GEOMETRIE PLANE FINIE AFFINE DANS LE PREMIER CYCLE (L. Maureil)	3
L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA MATERNA NELLE SCUOLE EUROPEE (II) (P.C. Marchetti)	12
FINALITE DES EPREUVES ORALES D'ALLEMAND, LANGUE ETRAN- GERE, DU BACCALAUREAT (H. Drexler)	21
L'OSSERVAZIONE DEI LINGUAGGI E DELLA LINGUA COME BASE DI UNA DIDATTICA DELLA COMUNICAZIONE (S. di Carlo)	39
ENTWURF DER TAGESORDNUNG DER SITZUNG DES OBERSTEN RATES (7. und 8. Dezember 1978)	53
DRAFT AGENDA OF THE BOARD OF GOVERNORS' MEETING (7 and 8 December 1978)	55
PROJET D'ORDRE DU JOUR DE LA REUNION DU CONSEIL SUPE- RIEUR (7 et 8 décembre 1978)	57
SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHUSSE (24., 25. und 26. Ok- tober 1978)	59
MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (24, 25 and 26 Octo- ber 1978)	61
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (24, 25 et 26 octobre 1978)	63
PERSONALIA	
Bij het afscheid van de Heer MAGHIELS (J. Apers)	65
« Good bye, Mr. THINNES » (M. Harmegnies et G. Müller)	70
Arrivées, Départs	74

Nécessité d'une logique et d'une géométrie plane finie affine dans le premier cycle

Des échanges entre collègues de différentes nationalités, il résulte que peu d'élèves acquièrent une grande autorité dans la déduction, la rigueur tant à l'oral qu'à l'écrit et, qu'un grand nombre d'entre eux, après découragement, se désintéressent des mathématiques. Par contre, ils s'éveillent à nouveau dès que l'on aborde des nouveautés comme l'informatique ou les probabilités ; mais, leur enthousiasme passe bien vite, car ils paraissent incapables de persévérance et de régularité dès qu'apparaissent les premières difficultés.

N'arriveraient-ils pas impréparés dans le second cycle de l'enseignement secondaire ? L'abandon des mathématiques n'aurait-il pour seule raison laconique de ne pas avoir la « bosse » des math ?

Pour essayer de remédier à ce regrettable échec et pour éviter qu'un flot croissant de jeunes élèves s'éloigne des mathématiques qui sont fondamentalement importantes à plusieurs titres, il importe d'entreprendre le « sauvetage » le plus tôt possible : dès la première classe du premier cycle de l'enseignement du second degré. Mais, rétorquera-t-on : ils n'ont pas assez de maturité ! Ce n'est pas le « moment de la maturité » qui est à considérer, mais cette idée même de maturité qui est à remettre en cause.

En France, le G.R.E.P.H. (groupe de recherche sur l'enseignement philosophique) a introduit, avec succès, la philosophie dans la première année du secondaire. Pourtant, il est incontestable que le vocabulaire de cette discipline n'en rend pas son abord facile et attrayant ; il aurait même

tendance à la rendre abstraite et à l'isoler des autres disciplines. Parmi ces jeunes élèves, si au tableau noir un thème est proposé, les doigts se lèvent et la discussion s'anime. La conception pour un tel enseignement doit changer. Il n'est plus question d'un cours magistral que l'on peut aisément minuter donc loger dans une période de quarante cinq minutes, mais d'une participation générale faite de multiples dialogues, qui demande des groupements de deux périodes, si l'on tient à une certaine rentabilité liée à la conclusion qui doit pouvoir être donnée à toute séance de travail, avant de se séparer. De plus, ne pas donner de cours magistral dans les classes permet de se rendre compte des progrès des élèves au fur et à mesure que se dégagent les concepts mathématiques.

Les jeunes adolescents sont superficiels, spontanés et facilement découragés aux premières difficultés ou incompréhensions, car il ne sont pas préparés à affronter et à surmonter les divers arrêts.

Notre rôle ne serait-il pas de les y préparer ?

Si les élèves ne sont pas motivés à l'étude, le découragement arrive d'autant plus vite. Ils doivent travailler sur des notions concrètes qu'ils assimilent au fur et à mesure qu'elles se présentent. Mais, au niveau des élèves les notions d'abstrait et de concret sont relativement simples à différencier. L'expérience semblerait confirmer que n'est abstrait que ce que l'on ne comprend pas, sans qu'il soit besoin pour cela de visualiser.

A notre niveau, par exemple, il est fréquent d'entendre dire d'un cours aux conceptions entièrement nouvelles qu'il est abstrait, même : trop abstrait. Et cependant, si le lecteur au lieu de survoler le cours, se mettait à le rebâtir chapitre après chapitre, il réaliserait qu'aucun point n'est superflu, incompréhensible et, de ce fait, le contenu deviendrait concret ; ceci, d'autant plus qu'on peut s'aider de la visualisation au moyen de schémas ou de figures.

Voilà la constatation à laquelle on arrive quand, avec des élèves, on traite de notions (à mon avis indispensables) de logique et de géométrie finie affine.

Ces deux matières permettent de motiver, d'initier de jeunes enfants à la réflexion, à l'exactitude des termes utilisés, à la déduction et à une meilleure expression orale et écrite. De plus, ils se trouveront préparés pour aborder dans d'excellentes conditions, l'étude de la géométrie plane affine réelle.

Entrons dans le détail de la logique et de la géométrie affine finie. Il faut que la logique, traitée plus ou moins formellement, précède la géométrie qui fait appel à la déduction et qui a besoin des différentes formes de raisonnement dont plus particulièrement de celui par l'absurde.

La logique permet de bien faire saisir les mécanismes de la pensée et de justifier cet esprit de déduction qui est souvent à l'opposé de la spontanéité innée chez l'enfant et qui est surtout un frein à l'acquisition de nouvelles connaissances. Cet apport de la logique n'est pas le seul qu'elle développe chez l'enfant.

Elle trouve un champ d'application dans la géométrie finie. La géométrie finie quant à elle, démystifie ce qu'en d'autres temps, en géométrie plane réelle, on demandait d'accepter, de croire. Cette étude va faire réaliser aux enfants qu'il n'y a pas une seule réalité, celle que l'on voit et qui s'impose à nos yeux au point de masquer d'autres possibilités aussi réelles que celle de l'évidence. Comment concevoir, si l'on ne quitte pas le plan physique, que par un point il peut passer aucune, ou plus d'une parallèle à une droite donnée ?

Voyons, dès son début, comment cette géométrie se prête aux motivations et se construit sans difficulté d'autant mieux qu'elle n'a besoin que de notions toutes simples sur les ensembles et d'une connaissance intuitive du plan physique qu'elle se propose de structurer, de mathématiser. Il faut toujours avoir présent à l'esprit les propriétés du plan physique qui serviront de phare tout au long de la progression.

On désigne par PLAN un ensemble d'éléments en nombre fini dont chacun est appelé POINT. Une DROITE est une partie propre ou impropre du référentiel ; toute partie n'est pas forcément une droite, si elle n'a pas été choisie comme telle.

Il est alors naturel de poursuivre par les problèmes d'incidence entre droites. On est amené à définir deux droites parallèles ; cette relation binaire sur l'ensemble des droites, par définition, veut que deux droites du même plan soient dites parallèles si leur intersection est vide ou si l'une d'elles est incluse dans l'autre.

Par négation, on définit deux droites sécantes. Mais, pour que de telles droites existent, il faut satisfaire à deux conditions :

— avoir la possibilité de sécantes, donc choisir un axiome, le premier :

A 1 : LE PLAN SE COMPOSE D'AU MOINS TROIS POINTS NON ALIGNES.

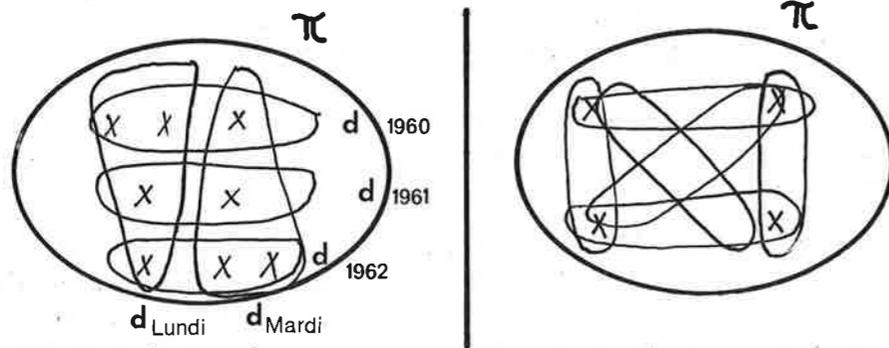
— ce premier axiome étant vérifié, choisir comme droites des parties qui n'ont pas une intersection vide avec d'autres droites.

Pour enrichir la relation de parallélisme de la transitivité, de façon à ce qu'elle soit une relation d'équivalence, il faut choisir un autre axiome, le second :

A 2 : PAR TOUT POINT D'UN PLAN, IL PASSE UNE ET UNE SEULE PARALLELE A TOUTE DROITE CONSIDEREE.

Ces deux axiomes étant vérifiés, il résulte que toute droite du plan se compose au moins de deux points. (Pas de partie impropre, pas de singleton comme droite). **Dans ce cas**, on a encore deux possibilités comme le montrent les deux exemples ci-dessous.

Comme DROITE : toute partie satisfaisant à : « être né(e) la même année ou le même jour de la semaine ».



Pour respecter une propriété du plan physique, nous sommes amenés à choisir un troisième axiome :

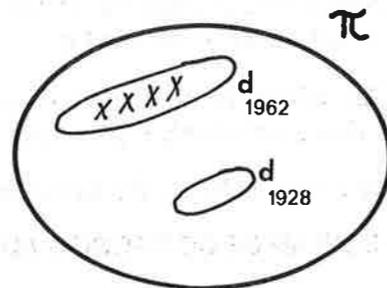
A 3 : TOUTE PAIRE DE POINTS D'UN PLAN, DEFINIT UNE ET UNE SEULE DROITE.

CONCLUSION : Par définition, nous appellerons PLAN AFFINE, tout plan qui satisfait aux trois axiomes précédents : A1, A2 et A3.

Au moyen de quelques exemples, on peut établir l'inter-indépendance de ces axiomes :

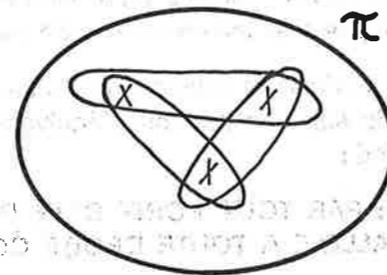
— Cas où A1 NON VERIFIE, alors que A2 et A3 le sont :

Le plan est l'ensemble de quatre élèves (nés la même année, en 1962). On appelle Droite, toute partie satisfaisant à : « être né(e) la même année ».



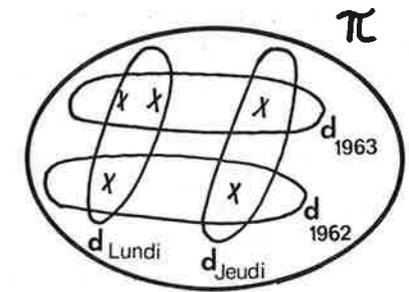
— Cas où A2 NON VERIFIE, alors que A1 et A3 le sont :

Le plan est constitué de trois points et on appelle DROITE, toute paire. On pouvait, aussi, envisager un plan de cinq points avec pour DROITES, toutes les paires.



— Cas où A3 NON VERIFIE, alors que A1 et A2 le sont :

Le plan est l'ensemble de cinq élèves où les droites sont définies par les parties qui satisfont à : « être né(e) la même année civile ou le même jour de la semaine ».



On définit les projections parallèles et, en particulier, la bijection : projection parallèle d'une droite sur une droite. De cette dernière, il résulte un grand nombre de propriétés importantes d'un plan affine que l'on peut noter II.

On définit des figures planes, comme le parallélogramme dont on recherche des propriétés. On définit les bipoints et la relation d'équipollence sur l'ensemble des bipoints. Pour que cette relation soit d'équivalence, il faut faire le choix d'un quatrième axiome, dit de DESARGUES :

A 4 : Soient trois droites parallèles distinctes d, d' et d'' et, deux points A et B sur d, A' et B' sur d', A'' et B'' sur d'' tels que l'on ait deux couples de parallèles : d_AA' // d_BB' et d_AA'' // d_BB''

$$\text{alors : } d_{AA''} // d_{BB''}$$

Une classe d'équipollence est une TRANSLATION que l'on peut étudier comme une fonction du plan vers le plan. On fait aussi des compositions de translations.

L'ensemble quotient $\frac{\pi \times \pi}{\mathcal{M}}$, encore noté \mathcal{V}_π , constitue un nouvel ensemble que l'on structure par une addition de façon à avoir un groupe additif abélien.

Si l'on tient compte que les élèves sont habitués à ranger en file des objets avec lesquels ils s'amuse, on les amène à ranger les points d'une droite. Au moyen d'un « arbre », ils réalisent tous les rangements possibles à partir de droites de deux points, puis trois points, etc... On fait établir qu'il s'agit de relations d'ordre total sur les points d'une droite et que, deux à deux, ces ordres sont réciproques.

Pour retrouver ce que l'on sait d'une droite du plan physique et, surtout, pour donner une signification précise à « être entre deux points », on est conduit à un cinquième choix :

A 5 : SUR TOUTE DROITE D'UN PLAN AFFINE, IL EXISTE DEUX ORDRES TOTAUX, RECIPROQUES L'UN DE L'AUTRE.

Par projection parallèle on veut transporter l'ordre (ou son réciproque) d'une droite sur une autre droite, comme c'est le cas dans le plan physique. On constate qu'en géométrie finie affine, la projection parallèle ne respecte pas un ordre (ou son réciproque). Aussi, pour obtenir ce qui est vérifié dans un plan physique, on est amené à considérer un sixième axiome :

- A 6 :** a) Si une projection parallèle d'une droite sur une droite **PARALLELE DISTINCTE** conserve l'ordre, alors toute projection parallèle conserve l'ordre. Si elle renverse l'ordre, alors toutes les autres projections parallèles renversent l'ordre.
- b) Toute projection parallèle d'une droite sur une droite **SECANTE**, conserve ou renverse l'ordre selon la projection parallèle utilisée.

Une conséquence importante est que les droites d'un plan affine qui vérifie les deux axiomes de l'ordre, se composent d'une **INFINITE de points**. En conséquence, la **géométrie finie s'arrête ici**. Nous pouvons continuer de façon à préciser les axiomes à adjoindre, pour que le corps associé à toute droite soit celui des REELS.

Donnons quelques compléments concernant le plan affine.

- Un plan affine qui vérifie le premier axiome de Desargues est dit : **HOMOGENE**.
- Un plan affine qui vérifie, en tout point, le second axiome de Desargues est dit : **ARGUESIEN**.

Rappelons que le second axiome de Desargues est une autre version du premier, mais avec trois droites concourantes en un point bien déterminé, au lieu d'être parallèles.

- Toute droite d'un plan arguésien ordonné (qui vérifie les deux axiomes de l'ordre) est associée à un corps ordonné et réciproquement.

Pour que le modèle de plan convienne pour mathématiser le plan physique, il faut que le corps associé à une quelconque droite, **soit celui des réels**.

Nous allons déterminer quels sont les deux derniers choix à faire pour qu'il en soit ainsi.

Rappelons que l'on appelle REELS (ensemble non structuré noté IR) l'ensemble des développements décimaux, privé de ceux de période 9.

A quelles conditions peut-on réaliser UNE BIJECTION entre les réels et les points d'une droite d'un plan arguésien ?

- 1) **Comment associer un réel x à un point X de la droite graduée $d_{0,1}$?**

Au point O correspond le réel 0 et à I correspond le réel 1.

- On pressent que par translation réitérée $\mathcal{T}_{(0,1)}$ ou $\mathcal{T}_{(1,0)}$, on encadre le point X par deux points I_n et I_{n+1} respectivement images des réels entiers n et (n+1). Pour en être sûr, on doit formuler un axiome dit d'ARCHIMEDE :

Quel que soit un point X d'une droite graduée dont le repère O(I) a été choisi de façon que le point X soit situé d'un même côté que I par rapport à l'origine O, alors, il existe un naturel n tel que le point X est encadré par les deux images : $\mathcal{T}_{(0,1)}^n O$ et $\mathcal{T}_{(0,1)}^{n+1} O$

Sur les réels cet axiome signifie que : **quels que soient deux réels non nuls, la suite des multiples de l'un dépasse l'autre.**

Puisqu'on est sûr de l'encadrement, par équissection, on détermine le développement qui définit le réel x associé au point X.

- 2) **Comment associer un point X de la droite graduée $d_{0,1}$, au réel donné x ?**

Dans le cas général d'un développement décimal de période **non nulle**, à chaque chiffre de la partie décimale, on fait correspondre deux décimaux (par défaut et par excès) qui définissent les extrémités d'un segment de droite ; et ainsi de suite. On a donc une suite de segments emboîtés d'amplitudes de plus en plus petites qui tendent vers zéro. On a besoin d'un axiome qui affirme que l'intersection est un point et non pas l'ensemble vide.

Cet axiome est dit de complétion. Il traduit le fait que toute droite est sans trou.

COMPLEMENT CONCERNANT LA LOGIQUE

La logique facilite la pratique et l'assimilation de la Mathématique. Elle est nécessaire pour formuler correctement un contraire, pour déterminer la forme de raisonnement à appliquer, etc...

A titre d'exemple, montrons, à partir des tables de vérité de l'implication et de la conjonction, combien il est simple de faire comprendre le mécanisme du raisonnement par l'absurde.

Soit à établir l'inférence : $h \text{ — } t$, donc que l'hypothèse h infère (ou implique) la thèse t. Ce qui signifie que la réalisation de h entraîne celle de t, ou, en valeurs de vérité : **h vrai avec t vrai.**

Considérons pour nouvelle hypothèse la forme propositionnelle H , conjonction de l'hypothèse initiale h , avec le contraire de la thèse à établir, soit $\neg t$ (non t). On a donc : $H \Leftrightarrow h \wedge \neg t$.

Par une déduction directe, de H on fait découler une thèse T ; donc $H \vdash T$ et, par suite, on a l'implication **vraie** de H avec T , soit : $H \implies T$.

Si, **de plus**, la conclusion T a pour valeur de vérité FAUX — (parce que contradictoire avec un axiome, ou avec une « évidence ») — alors, de la table de vérité de l'implication, on déduit que **H a pour valeur de vérité FAUX**.

H	T	$H \implies T$	Justifications ou conclusion.
V	V	V	Barrée, car T est « FAUX ».
V	F	F	Barrée, car l'implication est « VRAI ».
F	V	V	Barrée, car T est « FAUX ».
(F)	F	V	D'où l'on tire que H est « FAUX ».

Or H est la conjonction, de valeur de vérité FAUX, de h avec $\neg t$; de la table de vérité de la conjonction, compte tenu que d'une hypothèse, le mathématicien lui attribue pour valeur de vérité « VRAI », il résulte que $\neg t$ a pour valeur de vérité « FAUX ». Donc, **son contraire t a pour valeur de vérité « VRAI »**, ce qu'il fallait établir.

h	$\neg t$	$h \wedge \neg t$	Justifications ou conclusion.
V	V	V	Barrée, car H (donc $h \wedge \neg t$) est « FAUX ».
V	(F)	F	D'où l'on tire que $\neg t$ est « FAUX ».
F	V	F	Barrée, car h a pour valeur de vérité « VRAI ».
F	F	F	Barrée, même raison que ci-dessus.

CONCLUSION :

Dans la pratique de l'exercice, le raisonnement par l'absurde consiste à dire : **considérons pour nouvelle hypothèse l'ancienne et le contraire de la thèse** ; on déduit une thèse dont la valeur de vérité doit être FAUX ; on se contente alors de dire : « **par l'absurde** », la thèse proposée est vraie, ou réalisée - C.Q.F.D.

GEOMETRIE AFFINE PLANE RELLE EN CLASSE DE QUATRIEME L.M. ET MODERNE

Une progression de cours pour la **Géométrie Affine Plane Réelle** en classe de quatrième pourrait être celle réalisée à Varese en section française et dont chaque école a au moins un exemplaire. Au départ, c'est une reprise des méthodes déjà vues en géométrie affine plane finie, mais que l'on applique à l'affine plane **réelle**. Cette façon de traiter la géométrie se propose d'atteindre trois buts :

- 1) **Appréhension et pratique concrète d'une géométrie par des élèves :**
 - construction de figures au translateur et à la règle ;
 - réalisation de justifications au moyen de déductions plus élaborées qu'en algèbre au sujet de constructions et d'exercices.
- 2) **Obtention du corps ordonné des réels \mathbb{R} , sans être obligé d'opérer ;** les réels, définis comme nombres à développement décimal (illimité) sans période de 9, sont mis en bijection avec les points d'une droite munie d'un repère, au moyen de « l'équisection », après que l'on ait déterminé la structure dont jouit la droite munie d'une addition et d'une multiplication (entre points).

ON REALISE AINSI UN GAIN DE TEMPS ENORME, TOUT EN REDIMENSIONNANT L'ETUDE DES REELS AU NIVEAU DE CETTE CLASSE.

- 3) **Réalisation d'exemples géométriques de structure d'espace vectoriel réel :** avec l'ensemble des classes d'équipollence de bipoints ou ensemble des translations, puis, avec le vectoriel plan pointé.

Cette progression respecte le programme des sections latin-mathématique et moderne.

Le cours de géométrie a nécessité quatre périodes-hebdomadaires pendant toute l'année y compris le temps nécessaire aux exercices et à des notions de géométrie métrique.

Les trois périodes-hebdomadaires restantes ayant largement suffi pour traiter l'algèbre et les notions d'analyse du programme de la classe de quatrième.

Cependant, il faut préparer les élèves dès la classe de troisième, ce qui permet entre autres, de pouvoir terminer dans l'année scolaire le programme de quatrième. L'expérience a montré que l'enseignement d'un peu de logique et d'un minimum de géométrie affine finie en classe de troisième donne plus de maturité aux élèves ; ils sont alors plus à l'aise en reprenant dans le plan affine **réel** ce qu'ils ont effleuré dans le plan affine **fini**. Le temps des vacances qui précède le changement de classe leur est salutaire puisqu'il leur permet de faire le point sur les notions étudiées l'année précédente.

Louis MAUREIL
(Varese)

L'insegnamento della lingua materna nelle scuole europee (II)

PROBLEMI DI LINGUISTICA GENERALE - (a/II) (1)

La doppia articolazione

L'esame sincronico dei fatti linguistici permette di distinguervi due articolazioni.

La teoria della doppia articolazione, come è stata formulata da Martinet, è in opposizione con la ripartizione tradizionale della descrizione linguistica (2)

(1) Alla prima parte (*Bollettino pedagogico* n. 58, Aprile 1978) si riferiscono i seguenti errata :

pag. 12, 3° capoverso, 2a riga
anziché « via affievolendosi » leggasi « via via affievolendosi » ;

pag. 14, 3° capoverso, 6a riga
anziché « piu » leggasi « più » ;

pag. 14, 3° capoverso ; il capoverso va così concluso : « ... e sempre più si utilizzi « gli », che dovrebbe indicare (in questo caso specifico) la forma singolare « a lui » ;

pag. 16, 6a riga
anziché « Dal secondo terzo » leggasi « Dal secondo e terzo » ;
21a riga
anziché « con 10 » leggasi « con lo » ;
28a riga
anziché « animan » leggasi « animam » ;

pag. 17, 7a riga
anziché « maine » leggasi « patèr » ;
9a riga
anziché « Gotica » leggasi « Gotico » .

(2) La descrizione linguistica tradizionale si articolava in tre parti :

a) pronuncia e scrittura ;

b) grammatica, che a sua volta si suddivide in morfologia (le parole vengono considerate senza tener conto dei loro rapporti nella frase, si distinguono in « verbo, nome, aggettivo, ... » e si studiano le variazioni che una stessa parola può subire : genere, numero, declinazione, coniugazione) e in sintassi (ordine delle parole nella frase e funzioni cui esse adempiono nella frase) ;

c) dizionario (parte semantica delle descrizioni ed anche fonte di informazioni sulle variazioni morfologiche delle parole).

e costituisce, con la concezione generativa di Chomsky (3), il fondamento della linguistica contemporanea e dei suoi sviluppi teorici e pratici.

Allo schema tradizionale si oppone anche la teoria *glossematica* (4), che risulta però di importanza secondaria ai fini che mi sono preposti.

Ciò che contrappone Martinet alla ripartizione tradizionale è l'importanza che egli attribuisce alla nozione di *scelta*, contrariamente a quanto fatto nel passato da W. von Humboldt (5) e prima ancora dai Grammatici di Port-Royal (6), per i quali preminenti erano i fenomeni di reggenza cioè la nozione di *costrizione*.

Ciò che secondo Martinet distingue il linguaggio umano da quello degli animali è la caratteristica, per il primo, di articolarsi e di poter quindi essere analizzato nei suoi componenti, mentre il linguaggio animale è una serie di componenti fonici percepiti nella loro globalità e perciò non analizzabili (7).

(3) Su Chomsky e la teoria generativa, come pure sulla concezione distribuzionalista, ritornerò più ampiamente nella sezione d).

(4) La teoria, elaborata da L. Hjelmslev, non ammette il privilegio dato alle parole nello schema tradizionale. In effetti la linguistica contemporanea non considera più la parola come unità significativa fondamentale. In frasi del tipo : « Le sale di questo castello sono vaste » ; « Metti poco sale nel brodo » ; « Il vecchio sale le scale con difficoltà » l'unità significativa è data più propriamente da una componente più ampia del monema, dalla sua articolazione nella frase o in una parte di essa ; e vi sono unità significative minime (il semantema e il morfema) che sono monemi costituenti, a loro volta, una parola.

(5) Su W. von Humboldt ritornerò nella sezione c).

(6) Ai Grammatici di Port-Royal e alla « linguistica cartesiana » che si spingerebbe fino a W. von Humboldt, Chomsky attribuisce l'anticipazione implicita alla sua posizione in sede linguistica. Si veda a tal proposito : N. Chomsky, « Cartesian Linguistics », New York 1966. Sui Grammatici di Port-Royal ritornerò nella sezione d).

(7) A. Martinet, « La linguistique synchronique, Etudes et recherches », Presses Universitaires de France, Paris, 1965.

Per quanto riguarda al linguaggio animale è interessante rilevare come gli studi sul comportamento animale abbiano portato a constatare nella comunicazione vocale di alcuni uccelli di combinazioni strutturate dei suoni dotate di significato. Sta di fatto che nel linguaggio umano il monema è un suono che ha un significato indipendentemente dalla sua posizione nella frase, le varie note che compongono i messaggi di questi uccelli hanno significato solo se prodotti in una determinata sequenza e non lo hanno se articolati in modo diverso o se emessi da soli. Questo è un aspetto anche della comunicazione paralinguistica dei primati, dove pure i singoli elementi del segnale possono avere un significato. Ma, mentre tutte le lingue umane hanno la caratteristica comune di essere articolate su due piani, non esiste negli animali (allo stato delle conoscenze attuali) la seconda articolazione, per cui è possibile all'italiano costruire con 45 fonemi un numero pressoché illimitato di vocaboli di significato diverso contrariamente all'animale che, anche se in possesso talvolta di una serie considerevole di suoni, non riesce a costruire monemi significanti e riesce a produrre solo alcune strutture significative, per altro non articolabili (pena la perdita di significato). Inoltre, alcuni animali sono privi di una qualsiasi capacità di trasmissione orale

L'articolazione « si manifesta su due piani diversi : ciascuna delle unità che risultano da una prima articolazione è in effetti articolata a sua volta in unità di altro tipo » (8).

Sul primo piano (*prima articolazione*) si articolano i « *monemi* » che sono unità dotate di una forma vocale (significante) e di un senso (significato) (9).

I monemi sono « segni minimi » e non coincidono necessariamente con quella che tradizionalmente era considerata la parola (10). Nell'enunciato « mangiamo per vivere » abbiamo la parola *mangiamo* che è suddivisibile in due monemi : « *mang-* » che indica il tipo di azione, e « *-iamo* » che indica chi pronuncia l'enunciato e altre persone. Ora, non è che solo « *scriv-* » sia dotato di significato ; quindi, osserva ancora Martinet (11), per « *scriv-* » utilizzeremo la definizione di *lessema* (perché trova posto nel lessico e non nella grammatica) anziché del tradizionale semantema, per « *-iamo* » useremo la definizione di *morfema* (in quanto monema che si trova nella grammatica) la parola « per » che si trova sia nel lessico che nella grammatica è da considerarsi come morfema.

La possibilità di articolare questi « segni minimi » consente al parlante di utilizzare un numero relativamente limitato (qualche migliaio) di monemi per esprimere una quantità pressoché illimitata di esperienze. Si tratta di un'economia notevole, se si pensa che l'utilizzazione di un unico suono per ogni dato d'esperienza corrispondente comporterebbe l'assunzione e la comprensione di una tale mole di suoni da rendere pressoché impossibile la comunicazione (12). Quanto alla economia, si veda per esempio come il gioco di sostituzioni o di combinazioni cambi il significato del messaggio in cui i monemi vengono appunto o sostituiti a combinati in modo diverso :

- 1) Sto seduto sulla *sedia*
sto seduto sulla *tavola*
sto seduto sulla *ringhiera*
sto seduto sulla *cattedra*, ecc. (laddove il messaggio comunica sempre la stessa azione, ma indica oggetti e talvolta anche luoghi diversi sui quali e nei quali rispettivamente l'azione si svolge) ;
- 2) Ho *sete*, *voglio bere* — Ho *sete* di giustizia — Gli ho dato da *bere* pan per focaccia — L'erba *voglio* non cresce nemmeno nel giardino del re.

Nessun segno minimo può a sua volta essere analizzato in unità inferiori dotate di senso (13). Infatti « *tavolino* » non è il risultato della somma di *ta-vo-li-no*, dove ciascuna delle quattro parti risultanti dalla scomposizione abbia una parte di significato che sommata alle altre parti contribuisca a comporre il significato dell'intero monema. Solo in *tavolino* abbiamo la compresenza del significato e del significante.

(colombi, api). Si veda a questo proposito W.H. Thorpe, « *La comunicazione vocale nell'animale e nell'uomo: un confronto* » in « *Il comportamento animale* » a cura di F. Dessi, Editori Riuniti, Roma, 1976.

- (8) A. Martinet, « *Eléments de linguistique générale* », Librairie Armand Colin, Paris 1960 - Trad. it. di Giulio C. Lepschy.
- (9) A. Martinet, Op. citata.
- (10) A. Martinet, Op. citata.
- (11) A. Martinet, Op. citata.
- (12) A. Martinet, Op. citata ; E. Arcaini, Op. citata.
- (13) A. Martinet, Op. citata.

Ma un monema, nella sua forma vocale, può essere analizzato in unità successive che prese per se stesse non hanno significato, ma contribuiscono al significato (14) e che, articolate, concorrono a distinguere un monema da un altro (15) ottenendo così, per esempio, *pasta, pista, posta, basta, casta, costa*, ecc., oppure *remo, more* o *ramo, amor* o *mare, rema*, ecc. Un numero estremamente piccolo di queste unità, che Martinet chiama « *fonemi* », consente di costruire un numero pressoché illimitato di monemi dal significato diverso, e la possibilità di combinarli corrisponde alla *seconda articolazione* (16).

Se alla prima articolazione è dedicata la *sintassi* (17) alla quale si ricollega la *morfologia* (18), alla seconda articolazione è dedicata la *fonologia* (19) alla quale si ricollega la *fonetica*.

La descrizione di una lingua deve iniziare, secondo Martinet, dalla seconda articolazione perché « è dunque normale che il descrittore, che procede esaminando fatti osservabili, parta da ciò che è manifesto, i significanti, per risalire a ciò che manifesto non è. I significanti saranno necessariamente descritti nei termini dei loro componenti fonici, fonemi ed altri eventuali tratti distintivi » (20).

Un primo gradino della descrizione linguistica è costituito dalla *fonetica fisiologica*, che si occupa della descrizione dell'apparato fonatorio. Già F. de Saussure aveva proceduto a tale descrizione (21), ma un quadro più completo si può avere sulla scorta dello studio di O. Jespersen (22) e una tavola di facile comprensione ci è data da Malmberg (23). A partire dalle descrizioni proposte dai tre, e da Martinet (24), abbiamo lo schema seguente :

(14) R. Jakobson, « *Essais de linguistique générale* », Paris, 1966.

(15) A. Martinet, « *La linguistique synchronique* », op. cit. ;
« *Economie des changements phonétiques* », Berne, 1955 ;
« *Eléments de linguistique générale* », op. cit.

(16) A. Martinet, Op. citata.

(17) La *sintassi* elenca i monemi, indica le funzioni che ciascuno può adempiere nell'enunciato e le raccoglie in categorie di monemi aventi identica funzione.

(18) La *morfologia* studia il modo in cui i monemi si realizzano fonologicamente a seconda dei contesti in cui vengono utilizzati. Così, da una parte coniugare *être* significa che tale monema si realizza come *ét-*, quando è accompagnato dal monema « *imperfetto* » (cioè che indica il tempo imperfetto), come serquando è accompagnato dai monemi « *futuro semplice* » o « *condizionale presente* », ecc. ; d'altra parte si studiano i fenomeni di *reggenza* : se in italiano l'articolo accorda in numero col nome e il verbo in numero col soggetto, allora il monema « *plurale* », nella frase i cani abbaiano, si realizza in una successione di segni discontinui (i nell'articolo, i in cani e ano in abbaiano).

(19) Il nome di *fonologia* è stato usato per la prima volta da N.S. Trubeckoj. *Fonetica fisiologica e fonetica articolatoria*

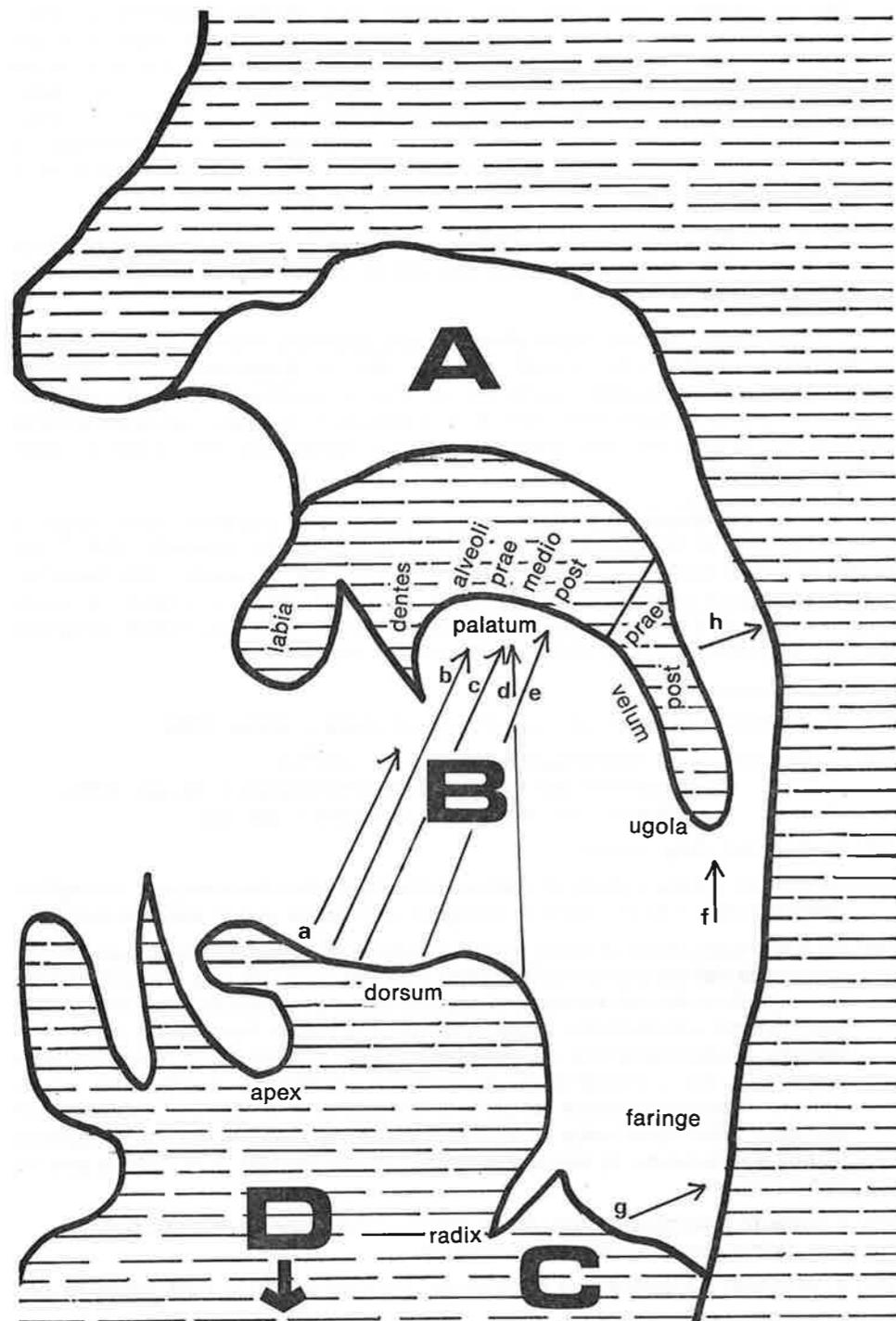
(20) A. Martinet, « *Eléments de linguistique générale* », Op. e trad. citate in all.

(21) F. de Saussure, « *Cours de linguistique générale* », Op. e trad. citate in all.

(22) O. Jespersen, « *Lehrbuch der Phonetik* », 2a ed., 1913.

(23) B. Malmberg, « *La phonétique* », Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

(24) A. Martinet, Op. citata.



- | | |
|--------------------------------|---|
| a : articolazione apicodentale | e : articolazione postpalatale e velare |
| b : articolazione alveolare | f : articolazione uvulare |
| c : articolazione retroflessa | g : articolazione faringale |
| d : articolazione palatale | h : sollevamento del velo (articolazioni orali) |

L'apparato fonatorio risulta così suddiviso nelle seguenti sezioni :

- A : fosse nasali ;
- B : cavità boccale ; faringe ;
- C : laringe ;
- D : polmoni.

Sia A che B hanno la funzione di cassa di risonanza e contribuiscono ad ingigantire le vibrazioni prodotte dalla glottide (g) (25). Le fosse nasali non variano però di forma e volume nello stesso individuo parlante, ma variando in forma e volume da individuo ad individuo possono contribuire a rendere più o meno pronunciata la nasalizzazione, che in talune lingue è pertinente ; invece, forma e volume della bocca variano per le posizioni diverse che possono assumere la lingua (nella quale abbiamo distinto a — la punta — da d -il *dorsum* propriamente detto-) e il *velum*, che nella parte posteriore è molle.

La descrizione fisiologica dell'apparato fonatorio consente il passaggio alla *fonetica articolatoria* che descrive il modo e il luogo di produzione dei suoni.

Per poter rappresentare schematicamente i sistemi vocalici e consonantici si è soliti ricorrere ad una simbologia fonetica che consenta fra l'altro un confronto fra sistemi di lingue diverse. Le classificazioni fonetiche più recenti superano la limitatezza della classificazione saussuriana, che si basava sul grado di *apertura* (26). Tuttavia non esiste ancora un sistema classificatorio uniforme sia sulla interpretazione dei suoni sia sulla loro rappresentazione grafica : per quanto riguarda la differenza di rappresentazione grafica è sufficiente confrontare i vari dizionari linguistici o di pronuncia ; per quanto riguarda la differente interpretazione dei suoni è interessante il confronto fra l'interpretazione di Arcaïni del fonema a in « bas » e quella di J. Clédière e Daniel Rocher (27) : per il primo si tratta di un'articolazione posteriore, per i secondi di un'articolazione nasale breve. Ora, sebbene nel sistema vocalico francese propostoci dall'Arcaïni la nasalizzazione della a venga classificata nello stesso modo che la a di « bas », cioè come vocale posteriore alabiata molto aperta, tuttavia lo stesso Arcaïni fa rilevare, giustamente, la pertinenza della nasalizzazione della a (*chat-chant*), ciò che non risulta dal confronto in Clédière-Rocher, per esempio, fra *bas* e *ban*, i cui suoni vengono rappresentati allo stesso modo mentre a di « bas » dovrebbe essere rappresentata come quella di « chat » e a di « ban » come quella di « chant ».

Non è mia intenzione proseguire nella successiva distinzione fra « trascrizione fonetica » e « trascrizione fonologica », perché il discorso diventerebbe troppo lungo. Basti, come esempio, ricordare che si usa trascrivere i suoni elementari fra parentesi quadre (*vide* è rappresentato [vi : d], dove i due punti indicano un allungamento del suono i) e i fonemi (trascrizione fonologica) fra tratti obliqui (*vide* → /vid/).

Quel che tuttavia più conta è rilevare come l'utilizzazione di queste trascrizioni abbia facilitato il lavoro dei linguisti nella schematizzazione dei sistemi

(25) La glottide è l'area delimitata nella laringe dalle corde vocali ; si tratta di un'area variabile a seconda dell'allontanamento o dell'avvicinamento appunto delle corde vocali.

(26) F. de Saussure, *Op. citata*.

(27) J. Clédière-D. Rocher, « *Dictionnaire Français-Allemand* », Larousse, Paris, 1976.

vocalici e consonantici delle lingue. Tale lavoro ha consentito di evidenziare i « tratti distintivi », cioè quei fonemi (presi come « suoni ») che nel giuoco delle « opposizioni » contribuiscono alla formazione dei « significati ».

Anche su questo problema esistono diversi punti di vista : da una parte vi è chi, come Martinet, utilizza una descrizione articolatoria per caratterizzare i fonemi e ricercare i loro tratti distintivi ; dall'altra, ed è il caso di Jakobson, si ricorre ad una descrizione acustica, e si arriva così a formulare l'ipotesi degli « universali fonologici » (28).

Prendendo come punto di riferimento la posizione di Martinet, si può proseguire per meglio esemplificare il significato di « pertinenza » in sede fonologica : sono pertinenti, per esempio, in francese le opposizioni fra « je ferai » e « je ferais », fra « pâte » e « patte », per quanto riguarda le vocali. Come osserva Arcaini (29), lo stesso tipo di opposizioni non sono rispettate nella lingua italiana e, quindi, non possono essere definite pertinenti. Questa mancanza di differenziazione a livello di timbro non solo costituisce una difficoltà per la pronuncia della propria lingua, ma è anche un « handicap » per la corretta pronuncia fonetica di altre lingue.

Il controllo delle opposizioni, sia a livello di timbro sia a livello di articolazione (labializzazione, nasalizzazione), può avvenire nell'alunno quando produce lingua se nel momento fruitivo gli avremo dato la possibilità di riferirsi a un « modello » di lingua che sia il meno ambiguo possibile. In molti dei miei alunni ho rilevato, per esempio, una pronuncia assolutamente identica fra « e » ed « è ». Ritengo che ciò avvenga perché non è stata sufficientemente messa in risalto l'opposizione tutte le volte che se ne è presentata l'occasione, anche e soprattutto in parole ove, in italiano, questa opposizione non viene rispettata come, ed è l'esempio più usato, in « pesca » (pescare) e « pesca » (frutto). Non essendo realistico chiedere agli insegnanti, cresciuti linguisticamente in situazioni non omogenee (si pensi alla complessa realtà linguistica italiana, al gran numero di « lingue » e « dialetti » regionali, alla varietà dei dialetti locali e delle parlate), di assumere un modello omogeneo, come sostegno si potrebbe ricorrere all'uso di registrazioni di letture, come avviene ormai — anche se per altri motivi — per i capolavori della letteratura, effettuate da esperti. L'abitudine a « leggere con l'orecchio » produce anche effetti positivi a livello psicologico e comportamentale in un periodo in cui il bombardamento di immagini distoglie dal messaggio che esse dovrebbero comunicare, anche perché dell'immagine spesso colpiscono alcuni particolari, raramente il significato vero che riposa su una struttura il più delle volte nascosta. Indubbiamente non bisogna trascurare l'educazione alla lettura delle immagini, direi anzi che nei primi anni di scuola la lingua debba essere costruita a partire da esse ; parallelamente, però, deve essere rinforzata l'abitudine all'ascolto sia come abitudine a ricercare il significato profondo di un messaggio sia come esercizio per riconoscere i tratti distintivi di esso e, fra questi, anche i tratti pertinenti dei sistemi vocalici e consonantici (30).

Per chiudere questa prima sezione ritengo necessario riprendere e sviluppare

(28) Sulla posizione di Martinet in rapporto alla fonologia di Jakobson, ved. A. Martinet, « Substance phonique et traits distinctifs », in « Bulletin de la Société de Linguistique de Paris », 1957-1958, pp. 72-85.

(29) E. Arcaini, Op. citata.

(30) Gli altri tratti distintivi del messaggio sono la « sillaba », l'accento della frase e le « derivazioni ».

il discorso su quelli che Martinet ha definito « segni minimi » (31), cioè unità minime provviste di significato, per vederne le implicazioni didattiche.

I segni minimi, o « monemi », possono essere classificati in :

- « monemi lessicali » ;
- « monemi morfologici » ;
- « monemi funzionali » ;
- « monemi modificanti » ;
- « monemi prefissi ».

La classificazione dei monemi è già un'operazione di analisi linguistica, che può essere svolta dagli alunni sia individualmente sia in gruppo.

Nel caso dei monemi lessicali potranno esser proposte agli alunni, o gli alunni stessi proporranno liberamente, schede finalizzate a mettere in risalto il compito che essi hanno di presentarci il significato principale delle parole. Così, per esempio, potremo chiedere che dal lessema « mang- » si formino quante più parole possibili :

- iamo
- eria
- mang- iabile
- ione
- ereccio ; ecc.
- oppure dal lessema « bast- » :
- one
- onata
- bast- onare
- onatore
- onatura ; ecc.

Nel caso dei monemi morfologici si tratta di rilevare come essi possano indicare il genere, il numero, il modo e il tempo. Gli alunni dovranno riconoscere i morfemi a partire da frasi complete. Ad esempio : « Il bambino apre la porta ». « Il » e « la » non sono ulteriormente scomponibili e non possono essere propriamente definiti morfemi. Costituiscono piuttosto una parte del fenomeno di « ridondanza » in quanto imposti dal contesto e non necessari alla comprensione dell'informazione contenuta nello stesso : il genere maschile e il numero singolare in « bambino » sono dati dal morfema « o » e il genere femminile e il numero singolare in « porta » sono dati dal morfema « a ». Ora, non si tratta di proporre all'alunno di analizzare le parole per distinguere in esse genere, numero, modo, tempo e persone : questo è un lavoro marginale, a livello di scuola elementare. L'importante è che il bambino prenda coscienza del fatto che in questo caso, come nel primo, come nei successivi esiste uno straordinario gioco di combinazioni che fanno della lingua, a partire da un numero limitato di « segni minimi », uno strumento di comunicazione di una ricchezza inesauribile.

Per i monemi funzionali (le congiunzioni, le preposizioni) si potrà rilevare come essi non facciano parte né del gruppo dei lessemi né del gruppo dei morfemi. Purtuttavia hanno una « funzione » che consiste nel mettere in rapporto due o più parole, due o più gruppi di parole, contribuendo a dare significato alle frasi. Ad esempio, nelle frasi « Il libro è sull'armadio » e « Il libro è nell'armadio » l'uso di « sull' » e di « nell' » stabilisce un rapporto diverso fra le parole e determina in tal modo una diversità di significati.

(31) A. Martinet, « Eléments de linguistique générale », Op. citata.

L'evidenziazione dei monemi modificanti non solo contribuisce all'arricchimento lessicale del bagaglio linguistico, ma anche diventa una proposta di stile. L'uso del diminutivo o dell'accrescitivo come pure l'utilizzazione dei derivati possono dare al soggetto parlante uno stile originale, soggettivo, carico di quelle emozioni, di quelle sfumature, di quei riferimenti impliciti che concorrono all'evoluzione, con riflessi positivi anche nella produzione scritta, dal « pensierino » che poco o nulla comunica ad un discorso articolato e significativo.

I monemi prefissi possono essere ricollegati ai modificanti, perché come essi modificano in modo più o meno accentuato il significato del termine con cui si articolano. Per esempio si può far notare che esiste una differenza di significato, anche se non molto rilevante, fra « dire » e « ri-dire » o « pre-dire », mentre il significato cambia completamente se si usa « de-nutrire » al posto di « nutrire » (32).

Le riviste scolastiche sono ricche di proposte in merito a questo tipo di analisi. Esse devono essere un'utile fonte di indicazioni. Tuttavia è a partire dalla produzione orale e scritta dell'alunno che si possono ricavare gli spunti più efficaci per un'analisi linguistica non imposta, ma emergente dai bisogni dell'alunno stesso per soddisfarli nel modo più completo possibile.

P.C. MARCHETTI
(Luxembourg)

(32) *Interessanti sono, a proposito della classificazione dei monemi, gli articoli di Emma Bernacchi Cavallini apparsi nella rivista « L'Educatore » — Fabbri Editori, Milano —, ai quali si richiamano in parte le precedenti indicazioni didattiche.*

Per quanto riguarda il fenomeno di ridondanza, è da sottolineare che gli articoli vi rientrano se sono considerati nel contesto di una frase, senza riferimento ad altre frasi. Infatti, se si mettessero a confronto

« il cane abbaia » e

« un cane abbaia », l'articolazione di « il » e « un » assume funzioni differenti, modificando il significato delle frasi.

Finalité des épreuves orales d'Allemand, langue étrangère, du Baccalauréat

Allemand - langue étrangère

0. Remarque préliminaire

Le présent article examine quels devraient être la forme et le contenu des épreuves orales d'allemand - langue étrangère (1) du baccalauréat. Ces considérations sont destinées, d'une part, à fournir un complément aux propositions formulées dans le n° 53 de la présente revue (2), et d'autre part, à rendre compte de quelques unes des idées exprimées lors des communications qui ont été présentées et des discussions qui ont eu lieu au cours du dernier « Congrès annuel-ALE » (« Jahrestagung DaF ») (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, du 9 au 11-6-77). L'un des deux thèmes principaux de ce congrès était consacré aux problèmes de l'utilisation orale de la langue, plus particulièrement de la communication orale et de l'évaluation dans le cadre des examens (3).

1. Objectif de l'épreuve orale d'ALE du baccalauréat

Selon Piepho, le comportement linguistique de l'homme « s'articule en différents éléments : compréhension à l'audition, compréhension à la lecture, expression orale et expression écrite, dans une proportion de 8:7:4:2 » (4) ; partant de ce principe, l'enseignement des langues étrangères, lui aussi, met particulièrement l'accent sur la langue orale, tendance dont les ouvrages didactiques, les programmes et les règlements d'examen tiennent de plus en plus compte ces dernières années. Certes, les Ecoles européennes, lors des épreuves du baccalauréat, accordent à l'aspect oral de la première langue étrangère l'importance docimologique qui convient : par contre, pour ce qui est de la deuxième langue étrangère, il n'y a pas d'épreuve terminale orale. En d'autres termes, la compréhension à l'audition et l'expression orale sont trop peu prises en considération ; en effet, ces paramètres n'interviennent dans l'évaluation globale de l'élève que comme composantes des notes du travail de l'année. Cette différence dans le traitement réservé à la première et la deuxième langue étrangère, instaurée par le règlement des examens, apparaît comme peu logique (5) ; dans une langue vivante, certaines aptitudes ne peuvent être contrôlées qu'oralement. Un examen de langue ALE devrait donc, à moins que les objectifs pédagogiques n'en disposent autrement de façon explicite (6), comprendre obligatoirement certaines épreuves orales, susceptibles de fournir une image plus complète du profil de l'élève.

Le « Memorandum concernant le baccalauréat européen » ne décrit « l'esprit de l'examen » que d'une façon très globale et très vague (7) : « Les épreuves devront permettre d'apprécier le jugement et l'intelligence des candidats au moins autant que leurs connaissances » ; mais on n'y trouve aucune indication particulière de l'objectif des épreuves orales. Toutefois, pour ce qui est des

langues étrangères, on pourra partir du principe que les épreuves orales devraient répondre principalement aux objectifs pédagogiques, qui ne font pas ou qui ne peuvent pas faire l'objet d'un contrôle lors des épreuves écrites.

2. Objectifs de l'enseignement de l'ALE : la langue orale

2.1. Considérations générales à propos de la discussion des objectifs de l'enseignement de l'ALE

La recherche actuelle dans le domaine des langues étrangères a notamment pour objet de décrire le comportement linguistique que l'on peut attendre d'un élève après x années d'études (à y heures/semaine) ; et c'est en fonction de ce niveau que l'on obtiendra le contenu de l'enseignement et les formes de l'organisation des études, et que l'on pourra fixer les exigences de l'examen. Des précisions relatives aux objectifs de l'enseignement de l'ALE existent déjà pour certains groupes, par exemple, pour les étudiants étrangers fréquentant les universités allemandes, ainsi que pour les travailleurs étrangers (8) ; par contre, on ne dispose pas d'une description plus précise des compétences et des aptitudes, dont doit faire preuve par exemple un bachelier français dans une école européenne, après 12 années d'étude de l'allemand. Le programme en vigueur pour l'allemand-première langue étrangère (9) fixe certes de façon détaillée les objectifs, les méthodes et le contenu de l'enseignement pour le niveau inférieur ; par contre, les niveaux moyen et supérieur y sont oubliés. Une description des objectifs de l'enseignement destiné aux classes supérieures devrait, d'une part, s'inspirer de considérations générales sur l'esprit de l'enseignement de l'allemand-langue étrangère : valeur formative du cours, auxiliaire lors de l'étude de la structure de la langue maternelle, ou lors de l'apprentissage d'une autre langue étrangère, etc. D'autre part, il faudrait au préalable préciser certains points spécifiques aux écoles européennes :

- quel est le rôle de la langue allemande dans le cadre des écoles européennes (par exemple, langue véhiculaire, moyen de communication), sans oublier de tenir compte des différences locales (Karlsruhe, Munich) ?
- comment les diplômés des écoles européennes utilisent-ils par la suite la langue apprise, sur le plan professionnel (10) et privé ?

Dans la mesure où il n'existe actuellement aucun programme fixant les objectifs de l'enseignement de l'ALE dans les écoles européennes, la descriptions de ces objectifs ne peut s'inscrire que dans un cadre très général. Nous décrivons ci-dessous certains de ces objectifs, en ce qui concerne l'aspect oral de l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.2. Connaissances relatives au fond

Au degré supérieur, l'enseignement de l'ALE accorde une large place à des sujets relatifs à la connaissance du pays (notamment structure politique, sociale et économique des pays de langue allemande), à une réflexion sur la langue elle-même, ainsi qu'à la littérature allemande. Mais dans le cadre d'un examen aussi centralisé que les épreuves écrites du baccalauréat européen, les questions ne peuvent être abordées que d'une façon très générale ; dès lors, les sujets relatifs à la connaissance du pays, et sur lesquels on a mis l'accent au cours peuvent faire l'objet de l'épreuve orale. Le but de l'épreuve ne devrait cependant pas être la simple restitution des connaissances acquises ; l'élève devrait pour le moins parvenir à ce niveau d'objectif pédagogique que l'on appelle réorganisation (11), c'est-à-dire introduire ses connaissances dans la conversation, mais sous une autre forme (par exemple,

sous la forme d'un résumé où la matière est envisagée d'un autre point de vue). Sachant que la matière de l'examen sera étroitement liée à l'enseignement qu'il a reçu, sachant aussi qu'on va lui demander de dire ce qu'il sait de certains grands sujets, l'élève préparera l'examen oral de façon plus rationnelle que lorsqu'on lui demande tout simplement de « parler allemand ». On peut aussi envisager d'introduire une épreuve où l'élève aurait la faculté de présenter un sujet déterminé choisi par lui-même (par exemple, la presse en RFA) et qu'il aurait la possibilité de préparer par un travail personnel et à plus longue échéance.

2.3. Compétences et aptitudes linguistiques contrôlables oralement

Si le rôle de l'examen écrit est de contrôler notamment l'ensemble des objectifs que l'on appelle « compréhension à la lecture » et « expression écrite », l'épreuve orale devrait, elle, évaluer au premier chef l'aptitude de l'élève à communiquer. Dans une perspective pragmatolinguistique, Piepho définit cette aptitude comme objectif premier : « L'aptitude à communiquer est la faculté globale que possède un locuteur d'agir en communiquant et de s'exprimer en un discours, c'est-à-dire d'appréhender la signification ou l'intention manifestée dans un énoncé ou un texte, ou par-delà ceux-ci, et d'exprimer par la langue et de façon active ses propres intentions » (12).

2.3.1. Compréhension à l'audition

Pour qu'il y ait réaction appropriée, il faut qu'il y ait compréhension de ce qui est dit oralement dans la langue étrangère. Ce domaine linguistique est de la plus grande importance pour la majorité des enseignants ; que l'on pense à l'écoute des informations en langue étrangère ou aux situations les plus diverses vécues lors d'un séjour à l'étranger. Pour les élèves des écoles européennes, cette aptitude est particulièrement importante dans les cours de géographie et d'histoire donnés en langue véhiculaire, et devrait, dans les cours de langue étrangère, faire l'objet d'un entraînement permanent grâce à différents types d'exercices (13). En outre, il ne faut pas oublier que le niveau à exiger en compréhension à l'audition doit être très élevé ; en effet, contrairement à l'expression, où le locuteur est libre d'utiliser des structures élémentaires pour se faire comprendre, les nuances sont ici importantes. Idéalement, à l'issue de sa formation, l'élève devrait être capable, après une seule écoute, de saisir le sens d'un énoncé qu'il rencontre pour la première fois dans cette structure linguistique donnée. Les auteurs de manuels accordent de plus en plus d'attention au rôle de la compréhension à l'audition. Les méthodes audio-visuelles pour débutants ne sont pas les seules à réserver à la compréhension à l'audition une place importante ; les exercices de compréhension à l'audition font partie intégrante des manuels les plus récents destinés aux élèves avancés (14). En outre, indépendamment de ces manuels, on voit apparaître, pour l'enseignement de l'ALE, des enregistrements qui ont pour but d'entraîner les élèves à comprendre à l'audition des textes de difficulté croissante (15). Les différents facteurs qui déterminent le niveau de difficulté d'un texte entendu sont de deux ordres : ils ressortissent soit à la structure du texte (a-c), soit à la réalisation du texte (d-e) ; ils s'influencent mutuellement, et quant à leurs effets, ne peuvent être dissociés les uns des autres.

a) Sujet du texte

Un texte scientifique demandera du candidat un effort intellectuel plus grand qu'une conversation de la vie courante.

b) *Type de texte*

Les textes improvisés (par exemple, débats, conversations) contiennent davantage de redondances, et sont dès lors plus faciles à comprendre que des textes oralisés, destinés à être lus et souvent très denses (par exemple, exposés, bulletins d'informations). Par contre, dans les textes « non écrits », il est la plupart du temps plus difficile de retrouver l'intention du locuteur.

c) *Structure linguistique*

En général, on peut dire qu'un texte est d'autant plus difficile qu'il s'écarte de l'usage normal sur le plan du lexique, des moyens d'expression et de la syntaxe (16).

d) *Prononciation et intonation*

Des particularités individuelles de prononciation rendent la compréhension à l'audition plus difficile, de même d'ailleurs que des écarts régionaux par rapport à la norme (par exemple, certaines altérations vocaliques rencontrées dans certains dialectes, certaines liaisons que l'on rencontre dans la langue familière). D'autres formes de « bruits », c'est-à-dire de perturbation de la communication sous l'influence de facteurs externes (comme par exemple des bruits parasites) peuvent sur ce point être négligées, étant donné qu'elles ne jouent aucun rôle en situation d'examen.

e) *Débit*

Des recherches récentes ont permis d'établir que la langue allemande se parlait à un rythme moyen de 130 mots par minute. Ce chiffre n'a en soi que peu de signification, car en ce qui concerne la compréhension à l'audition, le nombre et la durée des pauses, de même que la quantité d'informations contenues dans un texte doivent être envisagées en fonction de la vitesse du débit.

2.3.2. *Faculté d'élocution*

Dans l'activité complexe qu'est l'expression orale, il faut faire la distinction entre plusieurs aptitudes, qui, même dans la langue maternelle, peuvent s'être développées de façon très différente :

a) *simple reproduction d'un donné linguistique (texte lu à haute voix)*

Le but poursuivi est qu'un texte, préparé ou non, soit lu de telle façon qu'un auditeur, qui n'a pas le texte devant les yeux, comprenne sans difficulté. Les qualités nécessaires à cet effet sont une certaine fluidité verbale, une prononciation phonétiquement correcte, et la maîtrise de modèles intonatifs déterminés (par exemple, question, mise en évidence de mots sémantiquement marqués). Ces aptitudes sont également la condition nécessaire à la maîtrise des deux types de discours suivants.

b) *monologue*

Dans la majorité des cas, c'est ici la fonction représentative de la langue qui domine. L'orateur, sans être interrompu par un interlocuteur, doit produire une succession de phrases, dans le but de parler d'un sujet en le raccrochant à des idées plus vastes (par exemple, interprétation d'une thèse).

c) *dialogue*

L'orateur doit se maintenir en situation de dialogue, c'est-à-dire pouvoir relancer la conversation, percevoir correctement l'intention de la communication, réagir spontanément à des sous-questions, comprendre les auxiliaires visuels, corriger ses propres paroles, éventuellement même prendre l'initiative de la conversation. Il doit ici faire la preuve qu'il possède de façon active les moyens particuliers de la langue parlée (formules rhétoriques, mots exprimant des nuances, tournures elliptiques, modification du débit et des modèles intonatifs, etc.). Les méthodes conçues dans une optique pragmatolinguistique, mettent précisément l'accent sur cet aspect, et proposent des exercices systématiques destinés à améliorer la tactique de la conversation (par exemple, des formules utilisées pour contredire, pour préciser) (17).

3. **Les différentes épreuves de l'examen oral**

L'examen oral doit donc déterminer de quelle façon les objectifs pédagogiques cités ont été atteints par l'élève. Ce contrôle est possible de plusieurs façons très différentes. Une première solution serait de décrire comment cet examen s'est déroulé dans le cadre des épreuves orales ALE du baccalauréat (Varèse 1977). L'avantage constitué par la possibilité de comparer les résultats est plus important que le désavantage que constitue le schéma organisationnel de telles épreuves. Il est évidemment important que l'élève ait été habitué aux différents types d'épreuves par l'enseignement reçu, qu'il ait été préparé aux modalités de l'examen, et qu'il ait été informé des critères d'évaluation déterminants. Les propositions qui sont faites sont empruntées à des modèles, qui, depuis un certain temps, sont à la base des examens de langue étrangère, y compris d'ALE (18).

3.1. *Déroulement des épreuves*

L'élève tira au sort l'une des enveloppes contenant le texte qu'il put lire et préparer pendant 20 minutes (19). Il devait mettre ce temps à profit pour remplir deux tâches : d'abord, en réponse à des stimuli linguistiques ou non, il dut noter les mots-clés relatifs à un domaine pour s'en servir par la suite, au cours de l'épreuve, comme éléments de base pour un bref compte rendu ; ensuite, on lui donna à lire un texte court (pas plus de 200 mots) éclairant particulièrement l'un des aspects du problème ; la question principale fut par la suite le point de départ de la conversation d'examen proprement dite. Les deux tâches concernaient le même grand sujet (par exemple, la télévision), afin d'éviter que la conversation d'examen ne se divise en parties différentes sur le plan du sujet traité. Les grands thèmes étaient connus des élèves : ils constituaient, quant au fond, les points principaux qui avaient été abordés pendant le cours. La question reste pendante de savoir si, lors d'un examen oral d'ALE, tout comme cela se fait pour l'examen oral du baccalauréat en langue maternelle, il faut proposer des textes littéraires et des textes à portée générale. Si, dans le cas qui nous occupe, seuls des textes à portée générale furent choisis, c'est pour la raison suivante : les textes littéraires empêchent souvent l'élève de dire des choses simples, car celui-ci présuppose qu'il s'y trouve des idées particulièrement profondes. Il existe en outre le léger danger de voir faire de ces textes « un mauvais usage », en les utilisant pour de l'analyse littéraire, c'est-à-dire une forme de travail qui a déjà constitué le point central de la partie écrite de l'examen. De plus, dans les textes de portée générale, les problèmes sont généralement abordés de façon plus directe et plus claire que dans les œuvres de fiction. Autre point

important lors du choix des textes destinés à l'examen oral : ils doivent être d'un abord facile pour l'élève, sur le plan du fond, et traiter, si possible, de sujets qui l'intéressent. Un texte d'examen convient d'autant mieux qu'il offre de nombreux points de discussion et qu'il autorise de nombreuses associations d'idées ; dès lors, les textes unilatéraux, qui requièrent de l'élève une prise de position, conviennent généralement mieux que les textes objectifs et équilibrés.

Le déroulement des épreuves obéit à un horaire préétabli dans ses grandes lignes, mais la durée des différentes parties de l'examen fut variable. Dans la majorité des cas, les épreuves se déroulèrent de la façon suivante : pour le bref compte rendu introductif (premier point de la feuille de questions), on donnait à l'élève un temps indicatif (5 minutes) ; ensuite, le candidat lisait le texte (question 2) intégralement ou en partie. A l'exception d'une interruption de deux à trois minutes pour l'épreuve de compréhension à l'audition, le reste du temps fut consacré au dialogue, les dernières minutes (généralement les trois dernières) étant réservées à une œuvre littéraire lue et discutée au cours (20).

3.2. *Bref exposé*

Dans la première partie de l'examen, l'élève devait faire la preuve qu'il était capable de parler de façon intelligente et cohérente d'un sujet qui était dans le même ordre d'idées que la matière vue au cours, mais qui était exposé de façon telle que son exploitation ne posait pas de difficulté quant au fond. Les indications verbales ou non verbales n'étaient considérées que comme stimulus de départ. Ces stimuli destinés à déclencher l'expression orale libre peuvent être :

- de brèves informations linguistiques (par exemple, des mots frappants, des manchettes de journaux, des thèses et les thèses opposées) ;
- des chiffres (par exemple, des statistiques) ;
- des dessins, des caricatures et des photos (21) ;
- des graphiques (par exemple, des diagrammes, des croquis de structures) (22).

Si l'on a appelé cette partie de l'examen « bref exposé », ce qui sans aucun doute est trop lui demander, c'est surtout en fonction de l'objectif à atteindre : l'élève devait s'exprimer de façon logique et non pas seulement produire une succession de phrases. A côté de l'étendue des moyens linguistiques disponibles et de la fluidité de l'exposé, la logique interne notamment fait l'objet d'une évaluation (succession des idées, utilisation des mots de liaison, intégration des mots-clés dans le contexte linguistique, présentation de l'argumentation). Par contre, les éléments de fond ne furent pas trop pris en considération. Pour autant qu'il restait dans le sujet, l'élève était libre de mettre lui-même l'accent sur tel ou tel aspect ; une diversion sur des problèmes secondaires ainsi que de légers écarts par rapport au sujet furent tolérés ; ni le temps de préparation, ni le temps de l'examen ne furent suffisants pour atteindre à l'exhaustivité sur le plan des idées et à l'équilibre sur le plan de la structure de l'exposé. Ce que l'on attendait de l'élève, était qu'il soit à même de donner son opinion personnelle sur un sujet et qu'il puisse illustrer des idées générales à l'aide d'exemples.

3.3. *Lecture du texte après préparation*

La lecture à haute voix, c'est-à-dire la présentation du texte travaillé pendant la période de préparation, devait d'une part donner au candidat l'occasion

de se remémorer le fond du problème, et permettre d'autre part à l'examineur de se concentrer sur des paramètres isolés (articulation, intonation), c'est-à-dire sur des aptitudes qui, tout en pouvant être contrôlées à d'autres moments de l'examen, viennent alors la plupart du temps se superposer à des éléments de contenu, de vocabulaire, etc.

Le critère le meilleur pour juger de l'aptitude à la lecture (23) est la compréhension ; on peut en déduire d'autres critères partiels, comme la qualité de la prononciation et de l'intonation, la division de la phrase en unités de sens, la fluidité verbale. Au cours de l'épreuve orale, il s'est avéré intéressant que l'un des examinateurs, qui ne connaissait pas le texte, ne le lise pas en même temps que le candidat, et s'efforce d'en comprendre le contenu uniquement d'après ce qu'il entendait ; cela a permis de mettre en évidence des fautes de prononciation qui rendaient la compréhension plus difficile.

Ces dernières années, des tests de phonétique ont été élaborés, permettant de contrôler la prononciation de façon très différenciée (par exemple, tests présentant de façon isolée des sons difficiles bien précis) (24) et grâce à leur standardisation, d'en arriver à une grande objectivité. Néanmoins, ces tests, qui s'effectuent la plupart du temps au laboratoire de langues, dépasseraient le cadre de cet examen, tant du point de vue de l'organisation que du contenu, et demanderaient des examinateurs un travail énorme — ces tests devraient évidemment être conçus en fonction des différentes langues maternelles des élèves par exemple — de sorte qu'actuellement, ils ne semblent pas utilisables lors des épreuves orales de langues étrangères dans les Ecoles européennes.

3.4. *Conversation d'examen*

Après avoir fait son exposé (monologue) et lu le texte, l'élève dut ensuite prouver qu'il était capable de tenir une conversation sur un domaine préparé sur le plan du fond. Le point de départ fut constitué par une question générale à propos du petit texte (25), que l'élève avait lu pendant le temps de préparation : toutefois, l'orientation de la conversation devrait autant que possible rester libre. Le fait de se servir d'un texte comme base présente l'avantage que, lorsque la conversation piétine, il est toujours facile de s'y raccrocher naturellement. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, le texte ne devrait pas être utilisé comme prétexte à une analyse littéraire ; les questions relatives aux particularités grammaticales, aux moyens stylistiques utilisés par l'auteur, etc., ont été abordées à propos du texte proposé lors des épreuves écrites du baccalauréat.

L'important, c'est que, bien que l'on soit en situation particulière d'examen, un climat favorable à la communication s'installe. L'élève devrait avoir l'impression qu'il peut réfléchir tout haut aux questions que lui pose le professeur, et non pas, comme dans un jeu de questions et réponses, restituer des formules toutes faites sur le plan du fond et de la forme. Pour arriver à recréer une véritable situation de conversation, il est par ailleurs nécessaire que l'examineur privilégie « le communicationnel » (26), c'est-à-dire qu'il manifeste un véritable intérêt pour les déclarations de l'élève, qu'il en discute sérieusement avec lui, et que par des questions appropriées, il établisse avec le candidat une relation personnelle. Ce sont par exemple des questions dont les réponses doivent donner une image de la position et de l'attitude de l'élève face au problème. Si l'on prend le thème « Travail », on pourrait demander à l'élève ce qu'il envisage comme profession future, quelles ont été les influences familiales dans le choix de cette profession, quels sont les effets de la profession du père sur le statut de la famille. D'autre part,

pour mener une bonne conversation d'examen, il n'est pratiquement pas possible d'établir des règles contraignantes qui sortent du cadre organisationnel ; cette conversation est trop fortement imprégnée de la relation élève-professeur.

C'est la raison pour laquelle l'évaluation soulève des difficultés particulières ; en effet, trop de facteurs dépendent de l'importance de l'aide fournie par l'examineur (articulation claire à l'excès, emploi de redondances, etc.). Il faut pourtant s'accommoder de ces éléments non comparables et non pondérables, si l'on veut pratiquer cette forme complexe d'examen qu'est la « conversation ». Tout comme l'expression écrite libre lors des épreuves écrites, on voit intervenir ici, à la fois, différents facteurs :

a) *le fond*

Ce que l'on a dit pour le bref exposé vaut également pour la conversation d'examen : les éléments de fond, pour autant que le règlement des examens ne prévoient pas de domaine particulier, ne devraient pas prendre trop d'importance dans l'évaluation. Pour pouvoir tenir une conversation logique, qui soit plus qu'un simple bavardage, il est nécessaire que l'élève ait une connaissance du sujet, mais celle-ci ne peut toutefois pas remplacer les aptitudes linguistiques.

b) *compréhension à l'audition*

Pour bien réagir dans une situation de communication déterminée, il est nécessaire de bien comprendre. Les difficultés en matière de compréhension à l'audition se reconnaissent soit directement aux demandes de précisions (« Je n'ai pas compris la question »), soit indirectement aux réactions anormales. Pour pouvoir se rendre compte dans quelle mesure l'élève est à même de comprendre différentes variantes de la langue standard, les différents membres du jury devraient, autant que possible, participer tous à la conversation.

c) *disponibilité des moyens linguistiques*

Sous cet intitulé, on rangera le lexique, les moyens d'expression et la morpho-syntaxe. On évaluera la correction, la capacité d'exprimer des nuances, l'adéquation et l'originalité. L'utilisation des structures syntaxiques caractéristiques de la conversation (28) est particulièrement importante.

d) *aisance de l'expression libre*

Les pauses, l'autocorrection, la recherche du mot juste ne sont pas des signes d'un manque d'aisance ; on retrouve ces mêmes lacunes dans les conversations de tous les jours des utilisateurs de la langue élémentaire. Il ne faut pas non plus confondre aisance et rapidité du débit. L'aisance se reconnaît plutôt à ce que l'élève, malgré toutes ces difficultés de formulation, s'exprime en unités de sens, suit des modèles intonatifs corrects et fait preuve de sûreté sur le plan phonétique. Lorsque l'élève ne possède pas l'aisance suffisante, on peut la plupart du temps en déduire qu'il a fait preuve d'une grande passivité pendant les cours, qui précisément étaient destinés à lui faire acquiescer cette faculté.

e) *stratégie de la conversation*

Une conversation digne de ce nom ne se déroule pas comme un simple jeu de questions et réponses. C'est pourquoi on attendra du partenaire, ici l'élève, qu'il participe de lui-même à la conduite de la conversation (par exemple, en posant à son tour des questions, pour demander une

précision). Par contre, on évaluera de façon négative l'élève qui tente de faire de la conversation un monologue, afin d'incorporer ainsi à l'examen un contenu et une forme préparés d'avance.

3.5. *Contrôle de la compréhension à l'audition*

Bien qu'au cours de toute la durée de l'examen, il soit fait appel à la compréhension à l'audition, il est souvent, au moment de la conversation, très difficile pour l'examineur de déterminer si une réponse de l'élève, qui ne correspond pas à la question posée, est due à une erreur de réception ou à une erreur de production ; c'est la raison pour laquelle il est apparu qu'il était bon de tester séparément l'aptitude à recevoir les informations. Dans les écoles possédant l'équipement approprié, la compréhension à l'audition se fait au laboratoire de langues, étant donné que cela garantit des conditions égales pour tous. Étant donné qu'à Varèse, on ne dispose pas d'un laboratoire de langues, et que l'organisation d'un examen à l'aide d'enregistrements prendrait vraiment trop de temps, un court texte fut lu aux élèves au moment voulu de la conversation, texte qui s'intégrait au sujet général (voir les deux exemples, annexe III). Ensuite, des questions portant sur l'information reçue furent posées aux élèves, afin de contrôler tant la compréhension globale que la compréhension de détails. Il est évident que ce type d'épreuve doit avoir été pratiqué de façon intensive pendant le cours. Le problème posé par ce procédé est que les conditions de l'examen varient d'un élève à l'autre : les textes proposés ne peuvent jamais être de difficulté égale, et la lecture de ces textes risque de ne pas toujours se faire dans les mêmes conditions (débit, bruits parasites, netteté de l'articulation, etc.).

4. *Evaluation de la prestation de l'élève*

Dans le chapitre précédent déjà, le problème de l'évaluation d'épreuves orales a été une fois de plus reposé ; les paragraphes qui suivent ont pour but d'attirer encore une fois l'attention sur les questions essentielles inhérentes à ce domaine.

4.1. *Difficultés d'évaluation d'épreuves orales*

La tendance que l'on rencontre ces dernières années dans la didactique des langues vivantes à accorder dans l'enseignement la primauté à la langue parlée, a pour corollaire un manque de sûreté dans l'évaluation. Les dispositions applicables aux examens de langues étrangères, prises à des fins de contrôle administratif, telles qu'elles sont actuellement en vigueur dans de nombreux Länder, manifestent l'embarras des autorités : bien qu'il règne un consensus très large pour mettre sur un pied d'égalité les épreuves écrites et les épreuves orales, et bien que la nouvelle organisation des études mette une fois de plus l'accent sur l'aptitude à la communication orale en tant qu'objectif pédagogique important, on accorde la plupart du temps beaucoup plus d'importance à la performance écrite des élèves. Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation d'épreuves orales, en ce qui concerne l'objectivité et la clarté des notes, ont eu pour effet que l'on avait placé de plus en plus d'espoirs en des tests ; ces espoirs se sont confirmés pour des épreuves déterminées. S'il est vrai que des batteries de tests sont à même de mesurer certaines aptitudes de façon objective et différenciée (29) — et des recherches empiriques ont apporté la preuve qu'il y avait une grande corrélation entre de bonnes/mauvaises prestations partielles et de bonnes/mauvaises prestations linguistiques complexes (30) — les implications de ces tests, sur le plan de l'organisation et sur le plan financier, sont actuellement sans commune mesure avec le but poursuivi par l'examen.

La conversation d'examen telle qu'elle est pratiquée actuellement fait pourtant apparaître les difficultés essentielles des épreuves orales et de leur évaluation, notamment l'absence d'une possibilité de comparaison (en raison de la diversité des tâches et en raison du déroulement pas toujours prévisible des épreuves), de même que l'influence pratiquement inévitable de facteurs psychologiques. L'examinateur, tout en écoutant et en se préparant à poursuivre la conversation, doit relever et classer les erreurs — un simple décompte des fautes ne suffit pas. Sur ce point, il lui sera souvent presque impossible de déterminer si une faute commise par l'élève doit être considérée comme un lapsus, une faute de grammaire ou une faute de syntaxe.

A ces difficultés d'évaluation d'épreuves orales en général et plus particulièrement en langues étrangères, viennent s'ajouter, dans le cas de l'examen d'ALE dans les Ecoles européennes, l'absence d'un programme destiné aux niveaux moyen et supérieur ainsi que la question d'un jugement équitable tenant compte de la langue maternelle des élèves et de la situation de l'école (31).

4.2. Critères généraux d'évaluation

Lorsque l'on examine les récents règlements d'examens, on constate un effort — et ceci ne vaut pas que pour les langues étrangères — pour ne plus avoir recours à la traditionnelle évaluation globale et intuitive de la prestation de l'élève. Au lieu de l'habituelle « impression générale », qui dépend largement de l'expérience de l'enseignant examinateur, on a recours à l'évaluation d'aptitudes partielles bien déterminées et considérées sur l'ensemble de l'épreuve. A cet égard, il s'avère que les aptitudes d'ordre réceptif sont plus commodes à isoler que celles qui sont d'ordre productif. Ce système devrait être plus favorable à la prestation de l'élève, dans la mesure où l'on soumet à évaluation une succession de paramètres partiels, et que l'on rend la notation plus limpide. Bien que l'on ait essayé de trouver des critères d'évaluation contrôlables, il ne faudrait toutefois pas se leurrer : il restera toujours, dans un examen oral de langues, une part (relativement grande) d'éléments non pondérables.

Si l'on part du principe que l'objectif primordial de l'enseignement des langues étrangères est l'aptitude à communiquer, il s'ensuit que lors de l'examen, c'est le niveau auquel on est parvenu sur ce point qui devra être évalué. L'évaluation doit mesurer dans quelle mesure la communication s'établit entre le candidat et l'examinateur ; ceci vaut bien sûr principalement pour la conversation proprement dite, mais on constate également des différences dans la relation qui s'établit lors de la lecture et de l'exposé. Pendant l'examen, on ne peut souvent déterminer que difficilement pourquoi la communication s'établit imparfaitement ou pas du tout. En ce qui concerne l'audition et l'expression orale, si l'on fait abstraction des défauts physiques, on constate essentiellement les obstacles suivants, qui, comme nous l'avons déjà signalé ci-dessus, ne peuvent pas toujours être distingués de façon nette :

- a) obstacles dus aux dispositions intellectuelles générales de l'élève ou à une connaissance insuffisante du fond.
- b) obstacles d'ordre sémantique ; c'est eux qui sont à l'origine des malentendus les plus graves.
- c) obstacles d'ordre morphosyntaxique ; il faut ici faire la distinction entre les fautes qui nuisent très fortement à la communication (par exemple une

mauvaise utilisation de conjonctions) et les autres, qui ne la dérangent pas ; parmi ces dernières, il faut citer par exemple, en allemand, les terminaisons des adjectifs aux différents cas. Sans pour autant vouloir répandre un « Pidgin-Deutsch », les fautes relevant de ce dernier point ne devraient être plus durement sanctionnées que lorsque l'élève enfreint en permanence des formes élémentaires.

- d) obstacles sur le plan de la prononciation et de l'intonation ; une communication parfaite n'exige pas une prononciation irréprochable, c'est-à-dire celle d'un « native speaker » ; d'autre part, certaines irrégularités sur le plan de la langue élémentaire sont susceptibles de rendre la communication beaucoup plus difficile et de nécessiter en permanence des questions complémentaires (33).

4.3. Echelles d'évaluation standardisées

L'échelle d'évaluation standardisée qui figure à l'annexe I — ces échelles sont courantes sous différentes formes dans les examens de langues étrangères (34) — s'efforce de mettre en relation, de façon équilibrée, les aptitudes partielles de l'élève ; toutefois, l'attribution de points aux différentes aptitudes restera toujours controversée. Le but de cette échelle d'évaluation est d'en arriver à une meilleure comparabilité et par là même à une plus grande objectivité. Cette échelle oblige notamment l'examinateur à se faire une idée de toutes les composantes de l'épreuve orale et à les noter en fonction de critères d'évaluation préalablement établis. Il faudra également éviter que certains paramètres (par exemple la bonne prononciation chez les élèves dont l'un des parents est de langue allemande) ne soient surévalués, comme cela peut facilement se produire lorsque l'on attribue une note globale reflétant « l'impression générale ».

La principale préoccupation lorsqu'on élabore une échelle d'évaluation standardisée est qu'elle soit d'une utilisation pratique : c'est-à-dire que l'examinateur, après un court moment de réflexion, doit pouvoir attribuer un score et une note pour les différents paramètres. Des procédures d'évaluation et de conversion compliquées (35) peuvent certes permettre une différenciation plus poussée dans l'évaluation de la prestation, mais elles requièrent un temps tel qu'il s'avère trop fastidieux d'y avoir recours. Plus une échelle d'évaluation est simple, plus il est nécessaire qu'au début de l'examen, les examinateurs se mettent d'accord sur la terminologie utilisée. Mais même si l'on en arrive à une unité de vues, il subsistera toujours une marge de subjectivité ; en fin de compte, il appartiendra à l'examinateur de décider s'il accorde un point ou non pour la performance fournie.

Le présent projet — qui fut expérimenté lors des épreuves orales du baccalauréat à Varèse en 1977 — prévoit la répartition d'un maximum de 18 points sur les quatre paramètres à évaluer (compréhension à l'audition, prononciation, expression, fond) ; ce système de points peut facilement être transformé en un système de notation sur 10, tel qu'il fonctionne dans les Ecoles européennes. A côté du chiffre indiquant les points, se trouve une appréciation comprenant trois ou quatre niveaux ; cette appréciation est suivie d'une description, sous la forme de mots-clés, de l'objectif pédagogique atteint. Les points (ou demi-points) furent enregistrés dans la liste figurant en annexe (II), au nom de l'élève — liste, qui équivaut à un bref protocole d'examen —, puis additionnés et transformés dans la notation sur dix correspondante ; c'est la raison pour laquelle on avait les échelles de points et de notes sur la même page. Les problèmes qui se sont posés lors

de l'utilisation des échelles d'évaluation provenaient du fait que l'on ne choisissait que des valeurs moyennes, que l'on évitait d'attribuer des points aux extrêmes de l'échelle, ce qui entraîne un manque de différenciation. Ce qui est aussi difficile, c'est de classer les cas extrêmes ; c'est pourquoi de nombreux règlements d'examen prévoient des dispositions permettant d'arrêter l'élève, si certaines des aptitudes partielles sont absolument insuffisantes. Néanmoins, ce genre de cas n'apparaît que rarement dans la pratique.

5. Remarque finale

Les considérations exposées ci-dessus doivent être conçues comme une première contribution dans le sens d'un échange d'expériences en ce qui concerne les épreuves orales d'ALE du baccalauréat. Elles doivent donner une idée de la façon dont on pourrait occuper les 20 minutes d'examen et dont on pourrait évaluer la performance de l'élève. A titre d'illustration on trouvera à l'annexe III deux exemples d'épreuves (36) (pour chaque cas, le texte que l'élève reçoit au début de l'épreuve, ainsi que le texte utilisé pour le contrôle de la compréhension à l'audition).

NOTES

- 1) Abrégé ci-dessous en ALE.
- 2) Bulletin Pédagogique des Ecoles européennes, n° 53, avril 1977, pp. 42-56 « Zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache ».
- 3) Les communications les plus importantes de ce congrès paraîtront dans le n° 11 (à paraître en janvier 1978) de « Materialien DaF ».
- 4) H.-E. Piepho : Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubestimmung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Düsseldorf 1974 (n° 12 de la revue du Pädagogisches Institut de Düsseldorf) ; repris par la revue « Didaktischer Brief », n° 60, 1975, du Pädagogisches Institut de Nürnberg. La citation se trouve à la p. 16.
- 5) L'enseignement collectif au sein d'une « classe » pose d'autant plus de problèmes.
- 6) Il y a par exemple des cours d'allemand destinés aux scientifiques, qui bien souvent, ont pour seul et unique objectif d'apprendre à comprendre à la lecture, le plus rapidement possible, des textes scientifiques (cf. « Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache. Teil 1 : Mathematik », München, 1977, manuel élaboré par des collaborateurs du Goethe-Institut).
- 7) Mémoire concernant le baccalauréat européen (77-D-15, p. 29).
- 8) Le problème des objectifs pédagogiques avait déjà été le thème central des congrès de 1975 et 1976 ; voir à ce sujet « Materialien DaF », n° 7, Didaktische und methodische Beiträge DaF, 1976.
- 9) Publié dans le Bulletin pédagogique des Ecoles européennes, n° 47, 1976, p. XXVII.
- 10) Il faudrait à ce propos se demander par exemple si la traduction, une aptitude qui, dans l'enseignement des langues étrangères au sein des Ecoles européennes, est complètement négligée à l'heure actuelle, ne devrait pas être prise en considération en fonction de l'activité professionnelle future de l'élève. A propos de la relance de la discussion sur la place de la traduction, voir DNS 1977/5, 6.
- 11) D'après la terminologie du « Strukturplan des Deutschen Bildungsrates », Bonn, 1969.
- 12) Piepho, voir note 3, p. 8.
- 13) Par exemple, compréhension globale et compréhension de détails, exercices utilisant différents types de textes de la langue parlée (prévisions météorologiques, interview, discussion, exposé, etc.), entraînement à l'écoute dirigée ou non.
- 14) Par ex. in K. Adler/B. Steffens, Deutsch für Mittelstufe 1, München 1974.
- 15) Par ex. D. Arnsdorf/U. Eisenring : Deutsch sprechen - Deutsch verstehen. Tonbandübungen für die Mittelstufe, Heidelberg 1975/76 ; W. (und A.) Beile : Modelle für den audiolingualen Unterricht 1/2 (Internationale Kultureller Ton-

banddienst) 1974. Pour une idée générale à propos du problème de la compréhension à l'audition, voir les travaux de M. Forster (Bericht über die Entwicklung von Hörverständnisübungen, ZD 1973/1, p. 27-35) et de A. Raasch (Hörverstehen-Aschenputtel der neusprachlichen Fertigkeiten, Zeitschriften-schau, Zielsprache Französisch 1976/1, p. 37-40). K. Oltmann et G. Scleifer (Englisch als Schulfach : Aufgaben, Anspruch und Realität, DNS 1977/2, p. 212) critique le fait de considérer isolément la compréhension à l'audition ; pour eux, il faudrait une compréhension « audio-visuelle », comme c'est le cas dans la vie courante.

- 16) A propos des six aspects de la langue, voir H. Gutschow : « Authentizität » und « Aktualität » in Texten für den Fremdsprachenunterricht, ZD 1977, 4, p. 2-11.
- 17) Cf. D. Strauss : Methodik des Sprechfertigkeitstrainings für Fortgeschrittene, ZD 1977/2, p. 2-15.
- 18) En ce qui concerne les examens de langues anglaise et française, voir p.e. les « Normenbücher » ; à titre d'exemple pour l'ALE, voir « Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz - Stufe II » (paru dans le « Jahrbuch DaF 1, Heidelberg 1975, p. 159).
- 19) On laissera ici de côté la question de savoir s'il faut ou non autoriser l'utilisation d'un dictionnaire (unilingue ou traductif) pendant le temps de préparation.
- 20) Cette dernière partie pourrait aussi purement et simplement être supprimée. Elle a pour but de donner la possibilité notamment aux élèves plus faibles de faire la preuve de leurs connaissances à propos d'un sujet très limité et longuement discuté au cours.
- 21) B. Steffens a notamment montré, dans la communication qu'il a faite au Congrès annuel de Mayence sur l'ALE (« Gehörtes, gelesenes und visuelle Ausgangsmaterial zur Förderung der Sprechfertigkeit auf der Mittelstufe - Auswahlkriterien und Unterrichtsverfahren ») quels stimuli peut créer une annonce publicitaire (« Gauloises - die Echten aus Frankreich ») et quels types d'exercices on peut faire sur cette base.
- 22) Cf. les deux cahiers d'exercices « Fertigkeit Schreiben » (G. Kirchhoff, München 1976/77), où l'on travaille systématiquement la verbalisation (écrite) de tels graphiques.
- 23) Limité ici à la lecture d'un texte préparé. En ce qui concerne la lecture de textes non préparés (comme c'est par exemple le cas au Goethe-Institut, pour l'obtention du « Großes Deutsches Sprachdiplom für Ausländer »), les conditions psychologiques créées par la situation d'examen agissent souvent de façon déformante (fréquentes erreurs de lecture).
- 24) Voir W. Künne : Erstellung eines fremdsprachlichen Aussprachetests : Probleme und Methoden, DNS 1973/7, p. 372-380 (avec bibliographie).
- 25) Comme point de départ de la conversation, on peut aussi prendre des textes entendus ou des images. Dans la perspective qui nous occupe, il semble que la formule prévue par le « Zertifikat Deutsch » de la Deutscher Volkshochschulverband convienne mal. Cet examen ne vise pas à lancer une conversation, mais bien à obtenir et évaluer des réponses séparées à des questions

sur la méthode « Kommunikation in Alltagssituation » (par exemple, « Vous avez des cigarettes, mais pas d'allumettes. Que dites-vous à votre voisin ? »).

- 26) W. Butzkamm, dans la communication présentée au Congrès annuel de Mayence a distingué entre le « linguistique » et le « communicationnel » dans l'expression orale à l'école, et ce, en fonction de l'intention du locuteur. Dans le premier cas, ce que dit l'élève a pour but de montrer quel niveau de maîtrise formelle de la langue il a atteint ; dans le second cas, il s'agit de véritable communication. Ce que demande Butzkamm, est que le « communicationnel », qui est quand même la finalité que l'on poursuit, fasse très tôt l'objet d'un entraînement à l'école.
- 27) La comparabilité est créée de façon rationnelle lors des épreuves orales de l'examen « Zertifikat Deutsch » (voir note 25). Avant de poser au candidat les différentes questions-types, on lui donne la consigne suivante : « Si vous ne comprenez pas une question, demandez au professeur de la répéter. Toutefois, il ne peut vous donner aucune explication, ce qui constituerait une aide que les autres n'auraient pas » (Epreuves 1974).
- 28) Parmi les moyens d'expression propres au dialogue, on citera, par exemple, les formules de refus (polie, réfléchie, catégorique, etc.), de doute, d'interuption de l'interlocuteur.
- 29) En ce qui concerne les autres tentatives de contrôler à l'aide de tests des paramètres importants de la communication, cf. A. Raasch : Testen kommunikativer Fertigkeiten, DNS 1977/2, p. 196-207 ; on y propose également des tests qui mesurent la dimension pragmatique. Le candidat doit, par exemple, en cochant l'un des choix possibles, non seulement reconnaître le contenu sémantique d'un énoncé linguistique, mais également l'intention que le locuteur y a mise.
- 30) Cf. M. Erdmenger : Die Bewertung freier schriftlicher und mündlicher Äußerung — eine empirische Untersuchung, Zielsprache Englisch 1977/2, p. 20-24.
- 31) Doit-on par exemple imposer aux élèves hollandais les mêmes exigences qu'aux élèves italiens, en ce qui concerne l'intonation en allemand ? Devrait-on appliquer, lors d'un examen oral de baccalauréat en ALE, les mêmes critères d'évaluation à Karlsruhe, qu'à Varèse ou Bruxelles ?
- 32) R. Holberg vient tout récemment de mettre en évidence l'importance primordiale du lexique pour la communication (R. Holberg : Wortschatzerlernung im Fremdsprachenunterricht, Jahrbuch DaF 3, Heidelberg 1977, p. 63-75).
- 33) Il peut arriver que de « petites » fautes sur le plan phonétique perturbent beaucoup plus la communication que de « grosses » fautes de grammaire. Dans un contexte déterminé, le mot « Schule », prononcé « Schüle » peut peter plus de confusion à cause de sa ressemblance avec « Schüler », que l'absence d'une terminaison d'adjectif.
- 34) Voir K. Fauster/K. Zepke : Die mündliche Reifeprüfung in der Kollegstufe. Prüfungskriterien und Protokollbogen. Anregung 1975/2, p. 82-94.

35) Par exemple, B. Dretzke : Grenzen und Möglichkeiten der objektiven Leistungsmessung mündlicher Sprachäußerung im Englischunterricht, DNS 1974/1, p. 47-55.

36) Epreuves orales du baccalauréat en ALE, Varèse, 1977.

Epreuve a. Freizeit/Urlaub

1. « Was man in der Freizeit tut », dans « Drucksachen » 7, Düsseldorf 1974, p. 25.

2. Article extrait du « Münchner Merkur », dans A. und E. Schmitz « Im Spiegel der Presse » 1, München 1975, p. 54.

Texte de compréhension à l'audition « Sex-Sonne-Sand », dans Forum (Zeitschrift für internationale Entwicklung - UNO), Jg. 4, 1977, n° 5.

Epreuve b. Fernsehen

2. « Das Fernsehen » dans H. Griesbach « Moderne Welt » 2 (Texte modifié et abrégé), München 1976.

Texte de compréhension à l'audition : « Chancen für die Dritte Welt ».

Annexe I. Echelle d'évaluation

EXAMEN ORAL

1. Compréhension à l'audition

3 — *très bien* : comprend tout (y compris les détails), pas de demande de précision d'ordre linguistique nécessaire.

2,5 — *bien* : comprend presque tout, aide nécessaire occasionnellement.

2 — *suffisant* : ralentissement du débit et répétitions nécessaires ; nombreuses réponses à côté de la question à cause d'une mauvaise compréhension d'origine linguistique.

1 — *mauvais* : communication à peine possible ; questions complémentaires nécessaires ; réponses souvent sans rapport avec la question.

2. Prononciation

3 — *très bien* : intonation et phonétique irréprochable.

2,5 — *légères lacunes* : prononciation avec accent, mais pour le reste compréhensible ; incorrections sur certains phonèmes seulement.

2 — *grosses fautes* : perturbation de la communication ; écoute attentive indispensable.

1 — *insuffisant* : prononciation comme dans la langue maternelle ; souvent peu ou pas du tout compréhensible.

3. Expression orale libre

8 — *très bien* : communication parfaite ; grande fluidité ; morphosyntaxe et lexique originaux, corrects et riches ; nombreuses tournures idiomatiques.

7 — *bien* : communication facile ; réutilisation de formules utilisées par l'examineur ; paraphrases immédiates dans le cas de lacunes lexicales ; quelques incorrections sur le plan du vocabulaire et de la morphosyntaxe.

5/6 — *satisfaisant* : fréquentes perturbations de la communication ; fréquentes interruptions ; vocabulaire élémentaire, structures simples.

3/4 — *encore suffisant* : communication fortement perturbée par de grosses fautes ; réponses courtes ; sous-questions nécessaires pour savoir ce que l'élève veut dire ; débit très lent ; très grande pauvreté sémantique ; paraphrases pénibles ; syntaxe insuffisante.

1/2 — *insuffisant* : communication à peine possible ; parole incompréhensibles ; énoncés élémentaires et hésitants ; vocabulaire primaire ; phrases incomplètes.

4. Contenu des énoncés

4 — *très bien* : connaissance approfondie et solide du sujet ; argumentation convaincante, exemples judicieux, organisation logique des idées.

3,5 — *bien* : bonnes connaissances ; justifications, conclusions, avis la plupart de temps clairs ; approche parfois superficielle du sujet.

3 — *moyen* : connaissance du sujet présentant de légères lacunes et erreurs ; argumentation pas toujours logique et claire ; réponses pas toujours précises.

2 — *encore suffisant* : connaissances lacunaires, jugements presque toujours superficiels, justifications peu nombreuses et insuffisantes, exemples rarement judicieux ; faible intérêt pour le sujet.

1 — *insuffisant* : énoncés très généraux ; succession de phrases sans suite ; avis erronés et justifications incorrectes ; connaissances très lacunaires et erreurs de fond.

Annexe II. Feuille destinée à l'inscription des différentes épreuves
(avec tableau de conversion points-notes)

Points	Note	
18	10	
17	9.5	
16	9	
15	8.5	
14	8	
13	7.5	1. Compréhension à l'audition (3)
12	7	
11	6.5	2. Prononciation (3)
10	6	
9	5.5	3. Expression orale libre (8)
8	5	
7	4.5	4. Contenu (4)
6	4	
5	3.5	TOTAL DES POINTS
4	3	NOTE
3	2.5	
2	2	
1	1.5	

Nom de l'élève 1

Nom de l'élève 2

H. DREXLER
(Varèse)

L'osservazione dei linguaggi e della lingua come base di una didattica della comunicazione

1 - L'osservazione come base di una proposta pedagogica alternativa

Una proposta didattica, come quella che cercheremo di definire in queste pagine, implica un profondo ripensamento di che cosa significa insegnare qualche cosa a qualcuno e nello specifico cosa significa insegnare una lingua, sia pur essa la cosiddetta lingua madre. La metodologia dell'osservazione è soprattutto una proposta formativa per l'insegnante o il futuro insegnante, prima di essere una tecnica, cioè un momento della didattica.

Riteniamo, anche alla luce di esperienze basate sulla metodologia dell'osservazione, condotte in più campi di formazione e/o aggiornamento professionale (insegnanti, educatrici della prima infanzia, operatori sociosanitari) che tale metodo può essere giustificato a vari livelli, che si differenziano a seconda del campo di applicazione. Ma la ragione fondante del metodo, al di là delle differenze specifiche che assume a seconda che venga utilizzato per la formazione di diverse figure professionali, è la possibilità che schiude per il superamento di una formazione basata soltanto su di una trasmissione cattedratica e libresco dei saperi, quasi sempre di seconda mano, nella loro validità scientifica, tipica di tutta la scuola tradizionale, anche italiana, dalle elementari all'università.

Oggi chi studia pedagogia o qualsiasi altra scienza legata ai problemi educativi (ma questo non è certo un limite solo delle scienze dell'educazione) conosce il soggetto di studio, cioè il bambino, solo dall'immagine e dalle definizioni che ne apprende dai libri che studia o dalla trasmissione orale del sapere (le lezioni), ma non incontra che casualmente e, non certo in modo sperimentalmente programmato, la realtà infantile nella sua complessa dinamica di sviluppo. Si struttura così nella mente e nella cultura del docente in formazione uno stereotipo culturale estremamente povero e schematico e, se non povero e schematico, certamente astratto e rigido dell'universo infantile, che può essere o un bagaglio culturale totalmente inutile nella sua attività didattica o, peggio, un filtro di pre-definizioni e pre-giudizi che non gli permetteranno di « vedere » il soggetto o i soggetti da educare nella loro realtà, di avvertire i bisogni che questi esprimono nella relazione educante.

Non vorremmo essere fraintesi; lo studio delle ipotesi e conoscenze che l'uomo ha elaborato di sé stesso e della realtà (le varie dottrine) non sono certo da misconoscere per suggestioni di tipo naif, ma lo studio di queste non può sostituirsi

totalmente all'esperienza, pena un conformismo astratto che tutto è tranne che scienza e cultura.

L'osservazione della realtà sia essa una classe di bambini, un bambino o qualsiasi altro fenomeno o situazione problematica, riporta al centro dell'attività conoscitiva l'esperienza, e perciò permette l'assunzione di corretti atteggiamenti scientifici, in quanto dà la possibilità di correlare le informazioni culturali e scientifiche apprese a quanto di problematico la realtà osservata autonomamente propone.

Se si è messi in grado di osservare, cioè dopo aver vissuto sperimentalmente come si osserva, si apprenderà forse un fatto che riteniamo fondamentale per l'attività educativa (come per altre attività che implicano interventi operativi sulla realtà e sull'uomo), cioè a non scindere mai il momento dell'intervento dalla riflessione critica sugli strumenti scientifici e culturali di lettura che si possiedono intorno al fenomeno, alla situazione problematica, su cui si è chiamati a operare, cioè a fare ricerca. E' chiaro che più strumenti scientifici e culturali si possiedono, più la lettura dell'osservato potrà essere realizzata a diversi livelli e potrà stringere, nella interpretazione di sintesi che ne verrà data, un maggior numero di fattori, correlati in un rapporto funzionali di spiegazione, base, successivamente, di un ricco e articolato lavoro didattico (per es. i linguaggi, la lingua, le tipologie di verbalizzazione, la fenomenologia del comportamento, l'ambiente sociale di provenienza, ecc. ecc.).

Riteniamo questa la via più economica e più formativa per superare quella scissione tra teorico e pratico, tra l'informazione di base, anche specialistica e settoriale, e il momento operativo-didattico, che dovrebbe essere investito e trasformato dalla dotazione informativa conquistata dall'operatore, dall'insegnante e che spesso continua invece ad essere gestito in modo tradizionale, parallelo, imputabile. I docenti, più di ogni altra categoria professionale che si muova nell'area delle scienze applicate, pongono spesso una serie di richieste che potremmo sintetizzare nella frase tante volte ascoltata: « Sì, questo è molto interessante, ma io voglio sapere come si fa, come lo applico, a che cosa mi serve ». Il docente che pone questa istanza, pone male un problema reale: egli sa giustamente che il suo non è un campo di ricerca teorica, ma applicata, e perciò è portato ad escludere, per lo meno a livello motivazionale, quanto non vede immediatamente o mediatamente collegabile con la sua esperienza quotidiana. Una sana e sperimentata diffidenza verso il vuoto verbalismo di una cultura che ha perso i contatti con la realtà, lo porta però ad estremizzare la richiesta di formule preconfezionate di intervento didattico, e perciò a precludersi un'espansione creativa e scientificamente fondata del suo lavoro. E' qui che nasce un pericoloso atteggiamento di delega ai tecnici dei problemi didattici (o agli specialisti in altri settori), a cui si richiedono formule definite, scientificamente aggiornate, da applicare passivamente nel proprio lavoro, che pur si vuole sinceramente rinnovare.

Il metodo dell'osservazione, come pratica formativa, può invece indurre un habitus mentale di non delega, in quanto rende capace l'operatore, l'insegnante di una revisione critica, continua e creativa, del metodo che applica, degli elementi

scientifici che vi sono collegati; lo porta a rileggere tutto questo nella relazione tra sé e l'osservato, in questo caso la relazione adulto-bambino/i, nella relazione educante da lui vissuta.

Vorremmo chiarire che la metodologia dell'osservazione che qui viene proposta come base del rapporto educativo, e perciò come base anche di un'educazione linguistica si differenzia come metodo (anche se moltissimo deve loro) e dall'osservazione sperimentale, che da sempre è alla base del metodo scientifico induttivo, e dall'osservazione clinica, che è alla base degli interventi terapeutici in campo psichiatrico e psicoanalitico. Questa forma di osservazione si differenzia dall'osservazione sperimentale, propria delle scienze naturali e della stessa psicologia, perché prescinde da ogni pre-definizione, sistematica e settorializzante, di un fenomeno (per es. la cellula, un tessuto, una funzione) che una volta osservato si richiude settorialmente su se stesso. In questo caso l'osservazione sperimentale è solo un atto confermativo di una definizione o di un sapere, se il suo metodo viene poi ritrasferito nella scuola, cioè nell'attività didattica, raggiunge scopi molto parziali (incentivazione delle capacità percettivo-analitiche per varie fasce di apprendimento: forme geometriche, caratteri dei vari regni della natura, ambiente, ecc.).

« Ciò che rende spesso intellettualmente inefficaci le osservazioni nella scuola è, più di qualsiasi altra cosa, il fatto che esse vengono condotte senza un qualsiasi senso del problema che aiutano a definire e a risolvere. Il danno di questo isolamento può scorgersi facilmente in tutto l'intero sistema educativo, dal giardino d'infanzia, attraverso le scuole elementari e medie fino all'università. Quasi dovunque è possibile trovare, contemporaneamente il ricorso all'osservazione come a qualcosa dotata di valore completo e finale in se stessa, anziché come qualcosa che serve per ottenere dati che devono controllare un'idea o progetto, o che trasformano le difficoltà semplicemente avvertite in un problema che guida il pensiero susseguente... Nella scuola media e nell'università si tengono lezioni di laboratorio o di osservazioni al microscopio come se l'accumulo dei fatti osservati e l'acquisto della capacità di manipolarli avessero in sé stessi valore educativo » (1).

L'osservazione può essere valida dunque solo se diventa il nodo del confronto tra il desiderio di capire la realtà (per es. il linguaggio infantile) e la verifica delle teorie ad essa relative. L'osservazione in questo caso è uno spazio di relazione in cui il soggetto che osserva e l'osservato interagiscono entrambi secondo dinamiche proprie che non tendono alla reciproca sopraffazione.

Sino all'inizio del nostro secolo l'osservazione sperimentale ha avuto una prospettiva unidirezionale: prendeva come unico polo di riferimento l'osservato, senza cogliere la relazione dialettica che si instaura tra osservatore e osservato. Oggi sappiamo, e non solo nel campo delle scienze umane (2), che l'osservatore

(1) J. Dewey, Come pensiamo, La Nuova Italia, Firenze 1969, pp. 350-51.

(2) Scrive W. Heisenberg, uno dei massimi fisici teorici del nostro secolo « Si possono eseguire esperimenti che ci permettono di stabilire con grande precisione il luogo di una particella, ma per compiere questa misurazione

non ha una posizione neutra di fronte a ciò che osserva: osserva attraverso la cultura scientifico-sperimentale, storico-culturale, etico-politica, che ha assimilato nella sua esperienza di crescita e di maturazione.

« Banalità dimenticata per molto tempo: non si trova che quel che si cerca » (3). E quello che si cerca è spesso frutto di abitudine, di modelli culturali cui ci si è acriticamente adeguati, di convinzioni etico-sociali, se non immediatamente politiche, e allora tutto diventa pre-visto, pre-definito e l'originalità della relazione educante, l'apporto creativo che il bambino vi esprime, vengono umiliati dentro schemi stereotipi, di cultura e di comportamento, estremamente costrittivi.

« L'individuo abitudinario non « vede » più le cose come sono, ma come ha preso l'abitudine di vederle... Ebbene il maestro invecchiato nel mestiere — ma anche il giovane a cui si offre un curriculum astratto e scisso dalla realtà per la sua formazione professionale d'insegnante, aggiungiamo noi — (n.r.) - non vede più i fatti nuovi, poiché, dato che i problemi che gli si pongono non si sono mai rinnovati restando sempre uguale il problema, dal suo stretto punto di vista scolastico, la sua facoltà di vedere si è limitata ai bisogni per lui immediati e quindi, in breve, atrofizzata » (4).

L'osservazione che vorremmo porre come base di una relazione educativa tra adulto e bambino/i si distingue anche dall'osservazione clinica, così come si è venuta definendo nelle scienze psichiatriche e psicoanalitiche, non solo perché non tende a isolare dinamiche intrapsichiche per finalità terapeutiche, ma perché non vuole evitare il coinvolgimento etico-culturale, o meglio « politico » dello osservatore in ciò che osserva, coinvolgimento che va però, come vedremo, sottoposto ad alcuni criteri regolativi, e indirizzato a precise finalità conoscitive.

Si è molto discusso, di fronte all'uso dell'osservazione in campo didattico, se quest'uso non aprisse la via ad una distorsione psicanalitica del rapporto educativo, per cui l'insegnante venisse sospinto da questa ipotesi di lavoro ad una lettura intra-psichica, che non può essere che imprecisa e arbitraria per mancanza di strumenti scientifici realmente validi (una reale conoscenza della ipotesi psic-

« dobbiamo esporre la particella ad una forte azione esterna, sì che ne segue una grande indeterminazione della sua velocità; la natura si sottrae ad una precisa fissazione dei nostri concetti intuitivi, per l'inevitabile perturbazione che è collegata ad ogni osservazione; mentre in origine lo scopo di ogni indagine scientifica era quello di descrivere possibilmente la natura come essa sarebbe di per sé, senza il nostro intervento e senza la nostra osservazione, ora noi comprendiamo che proprio questo scopo è irraggiungibile; nella fisica atomica non è possibile astrarre in alcuna maniera dalle modificazioni che ogni osservazione produce sull'oggetto osservato ».

(3) P. Fraisse-J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, PUF, 1968.

(4) E. Claparède, *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, Ed. Giunti, Firenze 1955, pp. 68-69.

analitica e delle sue applicazioni pratico-operative) della realtà comportamentale e della produzione verbale degli allievi. Indubbiamente questo rischio esiste e concordiamo con la sottolineatura che ne fa Lucia Lumbelli « Il trasferimento di questi approcci al campo scolastico (5) può quindi ben poco contribuire a colmare

la lacuna cui si è accennato: il ruolo dell'insegnante nella iterazione verbale, il modo con cui egli può contribuire a migliorare la comunicazione tra i ragazzi, alla progressiva realizzazione della cooperazione educativa, non trovano precisazioni adeguate in un approccio che usa l'espressione orale più *per saltarla* che per esaminarla, che spesso si riduce in pratica all'applicazione « selvaggia » di alcune formule interpretative riferite piuttosto a fatti storico-personali passati che alle condizioni attuali dell'iterazione verbale ».

Ma è l'intenzionalità che sorregge l'osservazione, che ne fa la qualità; e non è un'osservazione — quella che vorremmo propedeutica al momento didattico centrato sulla relazione educante, sullo spazio comune tra adulto e bambino — che vuol far « saltare » la condizione attuale, per coglierne la realtà intra psichica, profonda, del bambino, cioè non è una tecnica che vuol rendere la scuola un gruppo terapeutico e l'insegnante un cattivo psicoterapeuta. L'osservazione dei livelli attuali, espressi e dall'allievo e dall'insegnante nei comportamenti e nell'iterazione verbale diventa uno spazio di attenzione finalizzata a individuare le modalità operative dello sviluppo cognitivo e le dotazioni linguistiche degli allievi; per focalizzarle ed arricchirle senza disattenzioni all'apporto originale di ognuno.

L'osservazione come pratica formativa e come base di una didattica centrata sulla relazione adulto bambino/i permette di « vedere » i bambini, permette di « ascoltarli » ma anche di « vederci » e di « ascoltarci » come insegnanti; amplifica lo spazio problematico reale del lavoro didattico ma lo cala anche nella verità della proposta che ciascun bambino porta nella relazione. E' qui che scatta il coinvolgimento che definirei « politico », si scopre cioè che i bambini sono tutti diversi e la loro diversità ha ragioni che possono essere individuate e che ciascuno va aiutato secondo i suoi bisogni, salvaguardandone l'originalità, senza volere per forza ricondurli ad uno standard comune che risulta solo limitativo se non distruttivo (6). E' questa la base di una vera pedagogia democratica, che è stata definita così puntualmente dalla GISCEL (Gruppo d'intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica) nelle « Dieci tesi dell'educazione linguistica democratica » (7).

(5) La Lumbelli in « Interazione verbale e linguaggio, Scuola e Città n° 8-9 1976, pag. 348, parla delle dinamiche di gruppo, come tecnica didattica derivata dalla cultura psicoanalitica, ma crediamo che questa analisi possa estendersi ad un certo uso dell'osservazione in termini troppo schematicamente analitici.

(6) A proposito della funzione standardizzante della scuola vedi il saggio di T. De Mauro: « La Crisi della Pedagogia linguistica tradizionale ».

(7) In Scuola e Città n° 8-9 1976, pp. 433-36.

2 - Cosa significa osservare

Osservare non significa dunque né tentare di isolare un fenomeno sia esso un comportamento o un atto cognitivo o linguistico dall'insieme del contesto ambientale e relazionale in cui si esprime, né significa tentare di scavalcarlo per coglierne impropriamente la radice psicodinamica, come se fosse solo un simbolo, un segnale di altro, cioè di dinamiche profonde o pulsionali. Ma non significa neppure « vedere » o « ascoltare » per comportamento abitudinario che spesso maschera meccanismi difensivi più o meno inconsci. L'atto di educare ci rimette in gioco di fronte alla proposta di relazione che ci viene dal bambino, proposta che non raccogliamo perché spesso non siamo all'altezza delle aspettative che il bambino proietta su di noi e che noi pur avvertendole preferiamo rimuovere oppure accettare solo per quella parte che ci gratifica e non turba il nostro equilibrio di adulti, così faticosamente raggiunto.

« La scuola non deve mai dimenticare di avere a che fare con individui immaturi, il cui diritto di attardarsi su determinati stadi di sviluppo, magari incresciosi, va rispettato » (8).

Si deve anche evitare di vedere il bambino attraverso il filtro di esigenze affettive non criticamente controllate, che ci portano a volte a forti antipatie o simpatie verso gli allievi, che se avessimo la pazienza o meglio l'abitudine, di analizzare, scopriremmo nascere da una comunione gratificante o da una divergenza, che induce conflitto, di comportamenti, di modelli culturali, di linguaggi tra noi e loro. Tali sentimenti, è umano provarli, diventa meno umano non prenderne criticamente coscienza, cioè non distanziarli e oggettivarli, in una parola controllarli nel rapporto educativo. Accettare questi sentimenti significa *farsi coinvolgere* nella relazione adulto bambino che il processo educativo comporta, mantenendo però la nostra identità di adulti. Dobbiamo cioè anche essere capaci di *distanziamento* e *oggettivazione* dalle dinamiche affettive che viviamo, per capire il bambino, per entrare nel suo universo e coglierne la diversa qualità cognitivo-affettiva, in una parola la sua originalità.

Questo atteggiamento di coinvolgimento-distanziamento permette di individuare l'insieme di bisogni reali che ciascun bambino esprime, bisogni che molto spesso noi omologhiamo tutti alla proposta istituzionale rappresentata dalla scuola con i suoi rituali, orari, programmi, criteri selettivi, ecc. ecc. Le logiche istituzionali ci costringono al principio di uniformità: tutti gli alunni sono uguali, hanno uguali capacità e bisogni (di imparare quello che noi gli dobbiamo insegnare) dunque la risposta culturale da fornire loro può e deve essere identica. E questo ormai sappiamo che non è vero, ma non abbiamo corretto la nostra risposta educativa, non siamo ancora capaci di rispetto e di attenzione alle diversità dei bisogni, non in termini predicatori, ma secondo criteri pratici, operativo-didattici.

(8) S. Freud, Al di là del principio di piacere, GW vol. III pp. 36-37 (cit. in M. Wolffheim, Psicoanalisi e psicologia infantile, ed. Martinelli - Firenze 1974, p. 38).

Ricapitolando possiamo dunque dire che per realizzare l'osservazione come premessa ad una didattica rinnovata, che rifiuti di veicolare a-criticamente modelli culturali, di applicare passivamente metodologie di insegnamento, anche le più scientificamente fondate, di sottomettersi irresponsabilmente alle logiche istituzionali vanno perseguite, nella relazione educativa, due intenzionalità:

a) il coinvolgimento

- per entrare nell'universo del bambino;
- per cogliere la diversità tra mondo adulto e mondo infantile;
- per vedere più chiaro in noi e in lui a livello emotivo affettivo;
- per individuare il patrimonio di modelli culturali del bambino e porli a confronto con i nostri schemi interpretativi storico-culturali;
- per creare un rapporto reale che dia al bambino la possibilità di espandersi e confrontarsi.

a1) evitando:

- di lasciarsi catturare, a livello emotivo affettivo, dall'universo del bambino;
- di perdere l'identità di adulto, di cui il bambino ha bisogno per confrontarsi e crescere;
- di proiettare sui bambini i propri desideri, le proprie aspirazioni irrisolte.

b) distanziamento

- per mantenere il controllo critico, anche se non rigido, delle dinamiche affettive che emergono nella relazione adulto bambino;
- per distaccarsi criticamente dai modelli culturali di cui si è portatori e rimuoverli nel confronto con quelli emergenti dai bambini;
- per superare i ruoli rigidi — io maestro, tu scolaro — codificati dalla logica dell'istituzione;
- per accettare l'originalità dei rapporti tra bambini, non trasformandoli in rapporti tra alunni.

b1) evitando:

- di dare troppo spazio al controllo critico, che porta fatalmente alla caduta della comunicazione in quanto reprime la spontaneità della relazione;
- di assumere atteggiamenti troppo analitici (sia in senso etimologico che psicoanalitico), soprattutto non finalizzati;
- di cadere, per il distacco improvviso dalle logiche istituzionali nel disordine e nello spontaneismo.

Se si pone quest'insieme di atteggiamenti alla base di un'ipotesi didattica centrale sulla relazione insegnante allievo/i si può realmente costruire un programma di lavoro che risponde alle esigenze cognitivo-espressive degli allievi perché centrato sui loro bisogni puntualmente individuati.

Più che di fare le tante cose indicate dai programmi, ci si preoccuperà di far

ciò che risponde alle esigenze di crescita intellettuale e sociale degli allievi, si individueranno più facilmente le metodologie idonee per raggiungere gli scopi, che non sono allora più scopi del solo insegnante, ma scopi condivisi dal gruppo.

3 - Come osservare

Da quanto detto finora ci auguriamo che sia sufficientemente chiaro che l'osservazione è un habitus mentale che si assume e si affina soprattutto nell'esercizio stesso della osservazione. Ma l'osservazione che noi proponiamo ha anche un suo impianto metodico. Vorremmo premettere che la osservazione metodica è diversa dall'osservazione occasionale o episodica, perché deve seguire alcuni criteri prestabiliti.

Tali criteri sono :

- a) *definizione del « campo » di osservazione* : in questo caso la comunicazione para-verbale e verbale in situazione spontanea (l'entrata a scuola, la ricreazione, l'uscita) o in situazione provocata (interrogazioni, riassunti orali, esercizi, ecc.) di alunni della scuola elementare ;
- b) *individuazione di soggetti da osservare*, che possono essere scelti secondo criteri di casualità o pre-definiti secondo variabili significative (profitto, classe sociale, età, ecc.) ;
- c) *tempo di osservazione* : inizialmente il tempo di osservazione non deve superare i 15-20 minuti, perché oltre questo margine scatta un processo di assuefazione. Solo dopo un lungo tirocinio può prolungarsi il tempo di osservazione ;
- d) *continuità periodica*, che può vedere sessioni frequenti o distanziate nel tempo ma sempre coordinate diacronicamente all'obiettivo che si vuol raggiungere ;
- e) *registrazione delle osservazioni* : 1) appena finita l'osservazione va steso il protocollo di osservazione, cioè una sintesi scritta di quanto si ricerca della situazione osservata. E' importante sottolineare che durante l'osservazione diretta non vanno presi appunti (9) ; 2) nel caso dell'osservazione linguistica all'osservazione diretta si può alternare l'uso del registratore, introdotto con accortezza, per avere la possibilità e di un riscontro tra il materiale fissato nel protocollo e quello registrato e per analisi linguistiche più raffinate (tonalità della voce, fonetica, ecc.) ;
- f) *lettura in gruppo dei protocolli* : se si adotta questo metodo come un momento

- (9) I protocolli di osservazione inizialmente risultano molto poveri di dati relativi alla situazione osservata (è questa una caratteristica emersa in tutte le esperienze formative basate su questo metodo a cui abbiamo contribuito e perciò proprio per la sua costante ricorrenza, estremamente significativa) e ricchi invece di fatti proiettivi propri dell'osservatore : emergono cioè sentimenti, modelli culturali, giudizi morali. L'osservato emerge pochissimo, non ha contorni definiti e rilevanti. Spesso in questa fase, i protocolli di osservazione hanno tutte le stereotipie, le cadenze stilistiche del « tema in classe ».

formativo,, a questa lettura di gruppo deve partecipare anche il docente o i docenti le cui discipline interagiscono con il campo di osservazione (il pedagogo, lo psicologo, il sociologo, ecc.), se si adotta come metodo di aggiornamento tra i docenti, devono parteciparvi tutti gli insegnanti che abbiano condotto osservazioni. Questo è forse il momento più delicato del metodo, perché ormai sappiamo che *nei protocolli c'è* sì quello che ciascun *allievo ha visto, o sentito*, ma quello che è stato visto e sentito è dominato da quello *che l'allievo è*, cioè dal suo modo di entrare in contatto con la realtà e di reagire a questa, perché la selettività della sua percezione lo porta ad esaltare nell'osservato ciò che più o meno coscientemente lo gratifica, a rimuovere quanto avverte di conflittuale con la sua sistemazione affettiva e culturale della realtà ; c'è inoltre quello che *l'allievo ha vissuto e vive*, cioè la sua esperienza di vita, la sua gestione dei valori e dei modelli comportamentali ;

- g) *compilatura di schede* che permettono una sintesi ordinata del materiale di osservazione (vd. scheda allegata per l'osservazione linguistica).

4 - L'osservazione dei linguaggi e della lingua come base di una didattica della comunicazione orale e scritta

Tutte le proposte di rinnovamento dell'educazione linguistica anche le più valide sul piano metodologico-didattico, perché originate da ipotesi scientifiche serie e comprovate, possono rischiare di fallire, se vengono riproposte dall'insegnante senza aver attentamente esaminato i linguaggi che si intrecciano nella relazione educante ; la forma che questi linguaggi assumono ; linguaggi che solo limitatamente si codificano nella lingua.

Questo spazio della comunicazione tra insegnante e allievo quasi mai viene attentamente analizzato, scomposto nelle sue variabili. Un'attenzione sistematica : 1) *al manifestarsi di codici mimico-gestuali* (espressività della gestualità, azioni più o meno coordinate, tics, azioni scoordinate, ripetitività gestuale, modelli culturali veicolati dalla gestualità) ; 2) *alla forma della fonazione e al suo ritmo* (errori di fonazione, pause, accentuazioni, rallentamenti funzionali e no della produzione orale) ; 3) *alla dimensione semantica* (ampiezza del vocabolario, ricchezza o povertà connotativa, competenza attiva e passiva della produzione verbale) ; 4) *alla correttezza morfologica sintattica* della produzione potrebbe dare all'insegnante un ampio campo di intervento per un insegnamento della lingua che sia ad un tempo recupero dei deficit ed espansione delle potenzialità comunicative dell'allievo. Solo dopo questo lavoro di individuazione dei linguaggi e della lingua emergenti nella comunicazione è possibile intervenire con tecniche non più scelte astrattamente o per mode correnti (vedi il diffondersi di grammatiche strutturali o trasformazionali che vanno in mano a docenti totalmente digiuni di qualsiasi formazione linguistica seria). L'esame dei linguaggi e della lingua non va portato solo sui caratteri semiologico-morfologici ma anche sul tessuto affettivo, cognitivo, sociale che questi sottendono. Questo lavoro di osservazione farà sorgere molti problemi di comprensione e allora il ricorso all'informazione scientifica sarà motivato e puntuale,

non più cultura esornativa ma strumento di lavoro. Si tornerà allora ad osservare i fenomeni, in questo caso, della comunicazione con spirito più avvertito e si prenderà sperimentalmente atto che nessuna spiegazione è mai definitiva ma rilancia solo il problema in forme più complesse e articolate.

Lo stesso modello della comunicazione elaborato in psicolinguistica, di derivazione cibernetica (10), diventa scarsamente produttivo sul piano didattico se tutti i fattori della comunicazione non vengono precisamente rilevati. I fattori della comunicazione non sono quasi mai perfettamente sintonici ma le distonie che inficiano la comunicazione non sempre sono attentamente vagliate.

Se prendiamo il modello elaborato in psicolinguistica vediamo che il fulcro della comunicazione è il messaggio come momento centrale in cui si raccoglie e si formalizza il risultato ultimo delle attività psichiche messe in moto da un parlante (affettive, cognitive, ecc.) per entrare in contatto con un ricevente o ascoltatore. Questo messaggio ha una forma (il codice), avviene in una situazione (il contesto), vuol veicolare un contenuto (informazione).



Quanti insegnanti si pongono il problema se il codice che usano sia un codice comprensibile (decodificabile) dagli allievi, se il contesto a cui le informazioni si legano è posseduto dai bambini o profondamente diverso dalla loro esperienza, se i fattori di disturbo alterano il significato del messaggio?

Eppure senza una attenzione specifica a questi fattori anche la migliore proposta didattica può fallire.

« E' del tutto ovvio — dice Monica Berretta — che il docente debba tenere conto di questi fattori nella realizzazione dei suoi scambi comunicativi con la classe ».

Ma sull'ovvia necessità di questo lavoro, che poi non ci sembra così ovvio, non crediamo che si sia riflettuto abbastanza. E' su questo « ovvio » che le proposte

(10) Sorgente trasmettitore canale ricevitore destinazione.

didattiche sia di matrice psicolinguistica che sociolinguistica non si sono soffermate abbastanza. La metodologia dell'osservazione può, crediamo, dare gli strumenti per individuare puntualmente tutti i fattori della comunicazione e i loro caratteri peculiari, permettere perciò un reale scambio comunicativo tra l'insegnante e gli allievi.

Solo partendo dai caratteri peculiari dei fattori che interagiscono nella comunicazione si può tentare un'espansione dei linguaggi, un arricchimento e un consolidamento strutturale della lingua di ciascun allievo, senza perderne l'apporto originale, evitando cioè la lingua stereotipa, quell'italiano che T. De Mauro definisce burocratico-curial-televisivo.

5 - Le funzioni della lingua

Non solo la realtà strutturale della lingua va osservata (fonazione, semantica, morfologia, sintassi), ma anche l'intreccio delle funzioni del linguaggio che in essa giocano.

Le funzioni della lingua sono le classi d'uso che questa assume nella comunicazione verbale. Per esporre queste funzioni ci riferiamo allo schema elaborato da M.A.K. Halliday in *Explorations in the functions of language* (Londra 1973, ed. Arnold) per interpretare l'uso della lingua, che i bambini fanno, proprio nella fase dell'acquisizione del linguaggio.

FUNZIONI DELLA LINGUA

- 1) **STRUMENTALE** : quando la lingua viene usata per agire sulla realtà, cioè per ottenere che una cosa venga o non venga fatta : per es. dammi la palla ; bimbo, bere (dammi da bere) ;
- 2) **REGOLATIVA** : quando la lingua viene usata per influire sul comportamento delle persone, con cui si è in comunicazione, cioè per modificare le loro azioni : stai zitto non andar via ecc. ecc. ;
- 3) **PERSONALE** : quando si parla per prendere coscienza di sé, dei propri sentimenti, della propria individualità : per es. io voglio bene alla mamma, questo mi piace, odio la pioggia ecc. ecc. « All'interno del concetto di sé come soggetto attivo, dotato di potere discrezionale, o libertà di scelta, il sé come parlante è un'importante componente » (11) ;
- 4) **EURISTICA** : per capire la realtà definendola : questa è una palla, questo è un treno ;
- 5) **IMMAGINATIVA** : per esprimere la propria immaginazione, le proprie fantasie interiori, per creare situazioni irreali : io sono un leone e ti mangio, facciamo finta di essere al mare ecc. ecc. ;

(11) M.A.K. Halliday, op. cit. pag. 14, cit. in M. Beretta, *Linguistica e Educazione linguistica*, ed. Einaudi Torino, 1977, pag. 123.

6) **RAPPRESENTATIVA** : quando si parla per comunicare, nella forma linguistica più condivisa nel gruppo di appartenenza, un contenuto determinato di cui vogliamo che altri sia informato.

Tutte queste funzioni giovano nella comunicazione, ma sono dominanti, ora l'una ora l'altra, a seconda del contesto situazionale in cui avviene la comunicazione. Secondo Halliday non tutte affiorano contemporaneamente nello sviluppo di maturazione del bambino : alcune prima (strumentale, interattiva, regolativa) altre dopo (personale euristica, immaginativa), forse ultima è la rappresentativa.

Tale affermazione concorda anche con gli studi di J. Piaget sul linguaggio infantile, visto come espressione degli stadi di maturazione del pensiero infantile. Questo fatto va attentamente valutato nell'attività didattica, perché quasi sempre, quando si cerca di insegnare una lingua ad un bambino, si punta a sviluppare la sola funzione rappresentativa, misconoscendo le altre funzioni, che, secondo Halliday, le sono sicuramente di supporto.

Nelle funzioni della lingua si esprimono le *potenzialità cognitive* (dominanti nelle funzioni personale, euristica, immaginativa), le *potenzialità affettive* (dominanti nelle funzioni regolativa, interattiva, rappresentativa), le *potenzialità di socializzazione* (strumentale, regolativa, interattiva, rappresentativa) di ciascun soggetto. Tutti questi campi : cognitivà, affettività, socializzazione vanno attentamente osservati, per attivizzare le funzioni linguistiche che ad essi sono connesse e per provocare così nel bambino una buona competenza linguistica, cioè un buon dominio della lingua nelle varie situazioni di comunicazione in cui dovrà esprimersi. Purtroppo la scuola punta solo a potenziare la funzione rappresentativa della lingua, usando, per di più, un modello di riferimento standard (v. in appendice il saggio di T. De Mauro), creando quella che potremmo definire una lingua « monofunzionale », che spegne nel bambino ogni bisogno di comunicare, di esprimersi, di socializzare.

« In altri termini, sviluppare il linguaggio in tutte le sue funzioni (siano quelle indicate da Halliday o altre ancora) significa non solo dotare il bambino di un comodo strumento per superare le difficoltà tecniche, postegli dall'educazione, ma, più ancora e soprattutto, consentirgli l'accesso ad una varietà di mondi che altrimenti gli resterebbero preclusi o solo parzialmente abordabili : la conoscenza (anche scientifica, almeno ai livelli iniziali, secondo le note indicazioni di Vygotskij) la socializzazione, la percezione di sé stesso in quanto organismo funzionante e in quanto membro di una unità culturale definita, la stabilizzazione del proprio carattere e via continuando. Per converso sviluppare solo alcune funzioni del linguaggio, equivale a limitare la formazione del bambino, riducendola agli ambiti cui dà accesso la ristretta lista di funzioni che egli conosce » (12).

Se questo è vero per bambini che vivono in aree comunicative monolingui diventa ancor più vero in aree di comunicazione plurilingui. Nel riproporre

(12) R. Simone, L'educazione linguistica, dalla lingua al linguaggio, in Scuola e Città, n. 8-9, 1976, pag. 326.

l'italiano a bambini, per i quali non sempre è la lingua madre, dobbiamo rafforzare tutte le funzioni della lingua se non vogliamo che essa resti morta nella loro mente perché non rientra nei livelli di comunicazione in cui vivono immersi, sia familiari, che di gruppo ; o peggio diventi un ulteriore elemento di confusione, di scissione dell'io.

SCHEDA DI OSSERVAZIONE LINGUISTICA

Gruppo di osservazione : da 1 a 3 bambini al massimo

tempo di osservazione : non più di mezz'ora — un'ora

tecniche : uso del registratore, registrazione differita tramite schede

variabili da osservare : — fonazione
— lessico
— morfologia
— sintassi

a livello 1. degli elementi già esistenti
2. delle interferenze tra le due (o tre) lingue
3. delle difficoltà (nel senso degli « errori »)

sul piano della 1. libera espressione
2. espressione provocata

possibili parametri di valutazione :

1. per la fonazione : — corretta
— scorretta per : articolazione difficile
distorsioni di consonanti
mancanza di consonanti
mancanza di sillabe
inversione di sillabe
ipodifferenziazione
iperdifferenziazione
— dialettale : sostituzione
reinterpretazione
2. per il lessico : — ricco e connotato — con interferenze
— stereotipo — con veri e propri errori
senza influenza da un altro codice
— povero
3. per la morfologia : — buona (per concordanza di articolo, verbo, pronome, aggettivo)
— media (concordanze incerte)
— scarsa (concordanze errate)

— con interferenze : uso di un morfema (= significato grammaticale) o una relazione sintattica nella L1 sul modello della L2 e viceversa
reinterpretazione
modificazione

4. per la sintassi : l'uso (quantitativamente e qualitativamente) delle subordinate e coordinate

l'ordine sintagmatico all'interno delle subordinazione e coordinazioni o delle frasi semplici

criterio fondamentale per la valutazione : la riuscita o meno della comunicazione.

Serena DI CARLO

Entwurf der Tagesordnung der Sitzung des Obersten Rates

(7. und 8. Dezember 1978)

- I. Festlegung der Tagesordnung
- II. a) Genehmigung des Berichts über die Sitzung vom 9. und 10. Mai 1978 mit erweitertem Teilnehmerkreis
b) Genehmigung des Berichts über die Sitzung vom 9. und 10. Mai 1978 (1) im engeren Rahmen
- III. **A-PUNKTE**
 1. Durchführungsbestimmungen zur Europäischen Reifeprüfung
 2. Organisation der Reifeprüfung 1979 und Ernennung des Prüfungsausschusses
 3. Ernennung eines Mitglieds des Inspektionsausschusses
 4. Dienstzeit der Erziehungsberater
 5. Änderungen des Statuts des Lehrpersonals
 6. Bericht des Rechnungshofes für das Haushaltsjahr 1976
 7. Zusätzliche Mittelanforderungen für das Haushaltsjahr 1978
 8. Einrichtungsbeihilfe (Sonderfall)
- IV. **BERICHTE DER VORSITZENDEN DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE**
 - a) für die Grundschule und den Kindergarten
 - b) für die Höhere Schule
- V. **BERICHTE DER DIREKTOREN**
- VI. **B-PUNKTE**
 1. Förderunterricht an der Grundschule

(1) Im engeren Rahmen zu prüfen.

2. Die Mitbestimmung im Rahmen der Europäischen Schulen
3. Intensivierung des europäischen Bewußtseins und der außerschulischen Aktivitäten an den Europäischen Schulen
4. Kriterien für die Klassenteilung in den naturwissenschaftlichen Fächern
5. Besoldung der Lehrkräfte an den Europäischen Schulen Varese und Culham
6. Ernennung des Vertreters des Obersten Rates (1)
7. Reform der Höheren Schule

VII. Fragen des Personalausschusses

VIII. Fragen der Elternvereinigungen

IX. Verschiedenes

X. Zeitpunkt und Ort der nächsten Sitzung

(1) Im engeren Rahmen zu prüfen.

The Draft Agenda of the Board of Governors

(7 and 8 December 1978)

- I. Adoption of the agenda
- II. (a) Approval of the minutes of the enlarged meeting on 9 and 10 May 1978
- (b) Approval of the minutes of the non-enlarged meeting on 9 and 10 May 1978 (1)

III. A ITEMS

1. Provisions implementing the Regulations for the European Baccalaureate
2. Organization of the 1979 Baccalaureate and appointment of the Examining Board
3. Appointment of a member of the Board of Inspectors
4. Hours worked by the educational advisers
5. Amendments to the Regulations for Members of the Teaching Staff
6. Report of the Court of Auditors for financial year 1976
7. Additional appropriations for financial year 1978
8. Installation allowance (specific case)

IV. REPORTS BY THE CHAIRMEN OF THE BOARDS OF INSPECTORS

- (a) Kindergarten and primary sections
- (b) Secondary section

V. HEADMASTERS' REPORTS

VI. B ITEMS

1. Remedial teaching in the primary school

(1) To be discussed at a non-enlarged meeting.

2. Participation within the European Schools
3. Strengthening European awareness and extracurricular activities at the European Schools
4. Criteria for class division in natural science
5. Remuneration of teachers at the Varese and Culham European Schools
6. Appointment of the Representative of the Board of Governors (1)
7. Reform of the secondary school

VII. Problems raised by the Staff Committee

VIII. Problems raised by the Parents' Associations

IX. Other business

X. Date and venue of the next meeting.

(1) To be discussed at a non-enlarged meeting.

Projet d'Ordre du Jour de la Réunion du Conseil Supérieur

(7 et 8 décembre 1978)

- I. Fixation de l'ordre du jour
- II. a) Approbation du compte rendu de la réunion élargie des 9 et 10 mai 1978
- b) Approbation du compte rendu de la réunion non élargie des 9 et 10 mai 1978 (1)

III. POINTS A

1. Dispositions d'application pour le Règlement du Baccalauréat européen
2. Organisation du Baccalauréat 1979 et nomination du Jury
3. Nomination d'un membre du Conseil d'inspection
4. Durée de service des conseillers d'éducation
5. Modifications du Statut du personnel enseignant
6. Rapport de la Cour des Comptes pour l'exercice 1976
7. Crédits supplémentaires pour l'exercice 1978
8. Indemnité d'installation (cas particulier)

IV. RAPPORTS DES PRESIDENTS DES CONSEILS D'INSPECTION

- a) des cycles primaire et maternel
- b) du cycle secondaire

V. RAPPORTS DES DIRECTEURS

VI. POINTS B

1. Le « remedial teaching » à l'école primaire

(1) Point à examiner dans le cadre d'une réunion non élargie.

2. La participation dans le cadre des Ecoles européennes
3. Renforcement de la conscience européenne et des activités parascolaires des Ecoles européennes
4. Critères de dédoublements de classes en sciences naturelles
5. Rémunération des enseignants des Ecoles européennes de Varese et de Culham
6. Nomination du Représentant du Conseil supérieur (1)
7. Réforme de l'école secondaire

VII. **Problèmes du Comité du personnel**

VIII. **Problèmes des Associations de parents d'élèves**

IX. **Divers**

X. **Date et lieu de la prochaine réunion.**

(1) Point à examiner dans le cadre d'une réunion non élargie.

Sitzungen der Inspektionsausschüsse

(24., 25. und 26. Oktober 1978)

Die Sitzungen der Inspektionsausschüsse fanden in Brüssel vom 24. bis 26. Oktober statt :

- 24. Oktober : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Grundschule ;
- 25. Oktober : Gemeinsame Sitzung der Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule ;
- 26. Oktober : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule.

Ohne in Einzelheiten der behandelten zahlreichen Fragen einzugehen, sind wir der Ansicht, daß es nützlich ist, einige Angaben über die geprüften Hauptprobleme zu machen.

a) **Bestimmungen zur Anwendung der Prüfungsordnung der Europäischen Reifeprüfung**

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule hat den Vorentwurf der Bestimmungen der Reifeprüfungsordnung, der von einer unter Herrn Generalinspektor VERHAAK geleiteten Arbeitsgruppe vorgelegt wurde, ins Einzelne gehend geprüft. Er hat einige Änderungen vorgenommen und einen Text ausgearbeitet, der im Dezember dem Obersten Rat zur Genehmigung vorgelegt werden wird. Die neuen Bestimmungen müssen schon für die Reifeprüfung vom Juni/Juli 1979 Anwendung finden.

b) **Förderunterricht (Remedial teaching)**

Der Oberste Rat konnte im Mai 1978 die Vorschläge, die ihm bezüglich des Förderunterrichts vom Inspektionsausschuß der Grundschule vorgelegt wurden, nicht billigen, weil er die Ansicht vertrat, diese Vorschläge seien zu teuer. Er hat den Inspektionsausschuß beauftragt, die Frage noch einmal unter Berücksichtigung der finanziellen Möglichkeiten zu prüfen. Der Inspektionsausschuß hat eine Arbeitsgruppe beauftragt, vor Februar 1979 einen neuen, weniger kostspieligen Vorschlag auszuarbeiten. Er wird ihn im Februar prüfen und die neuen Vorschläge dem Verwaltungs- und Finanzausschuß und dem Obersten Rat unterbreiten, so daß Letztgenannter im Mai 1979 eine Entscheidung treffen könne.

c) Intensivierung des europäischen Bewußtseins in den Europäischen Schulen

Auf Vorschlag der deutschen Delegation hat der Oberste Rat die beiden Inspektionsausschüsse beauftragt, die Möglichkeiten der Förderung des europäischen Bewußtseins und der außerschulischen Aktivitäten der Europäischen Schulen zu untersuchen. Die Inspektionsausschüsse haben diese Frage ausführlich besprochen. Sie haben die Schulgemeinschaft der neun Europäischen Schulen gebeten, in dieser Frage einen Bericht mit Vorschlägen auszuarbeiten. Herr Generalinspektor REIMERS hat sich bereit erklärt, eine Zusammenfassung von diesen Berichten vorzulegen. Die Inspektionsausschüsse werden diese Zusammenfassung in ihrer nächsten Sitzung prüfen.

d) Probejahr der neuen Lehrkräfte

Das Probejahr beschränkt sich tatsächlich auf fünf Monate, da die Beschlüsse über die Verlängerung der Abordnung im März getroffen werden müssen. Die Inspektionsausschüsse vertreten die Ansicht, daß diese Zeitspanne zu kurz ist. Zwei Lösungen wurden in Betracht gezogen :

- eine Dauer von zwei Probejahren für alle Lehrkräfte vorzusehen ;
- den Grundsatz des Probejahres aufrecht zu erhalten, jedoch mit der Möglichkeit, nötigenfalls ein 2. Probejahr anzufügen.

Der Oberste Rat wird sich zu dieser Frage äussern müssen.

e) Überarbeitung des Lehrplans für Niederländisch, Muttersprache, in der Grundschule

Der Inspektionsausschuß hat eine unter dem Vorsitz von Herrn Generalinspektor COSTERS stehende Arbeitsgruppe beauftragt, einen neuen Lehrplan für Niederländisch, Muttersprache, vorzubereiten.

f) Ständige Fortbildung

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat den Wunsch zum Ausdruck gebracht, daß die Verteilung der Fortbildungslehrgänge im Laufe des Schuljahres verbessert werden sollte. Er hat einen Verbindungsmann ernannt : Herrn WINTRINGER, stellvertretenden Direktor an der Europäischen Schule Bergen. Dieser Verbindungsmann wird darauf achten, daß zwei Fortbildungslehrgänge nicht gleichzeitig stattfinden. Er wird die Informationen über die Fortbildungslehrgänge zentralisieren. Die Inspektoren werden ihn auf die Fortbildungslehrgänge aufmerksam machen, die ihnen nützlich erscheinen.

g) Organisation der Reifeprüfung 1979

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule hat den Organisationsplan für die Europäische Reifeprüfung 1979 festgelegt. Dieser Plan wird dem Obersten Rat im Dezember 1978 unterbreitet werden.

Meetings of the Boards of Inspectors

(24, 25 and 26 October 1978)

The Boards of Inspectors met in Brussels from 24 to 26 October 1978 :

24 October : meeting of the Board of Inspectors (Primary) ;

25 October : joint meeting of the Boards of Inspectors (Primary and Secondary) ;

26 October : meeting of the Board of Inspectors (Secondary).

Without going into the details of the many questions which were dealt with, we feel that it would be useful to give some indication of the main problems which were discussed.

(a) Provisions for applying the Regulations for the European Baccalaureate

The Board of Inspectors (Secondary) carefully studied a preliminary draft of the provisions for applying the Baccalaureate Regulations presented by a Working Party chaired by the Inspector General, Mr VERHAAK. It made a few amendments and finalized a text which will be submitted to the Board of Governors for its approval in December. The new provisions will come into force for the June-July 1979 session of the Baccalaureate.

(b) Remedial teaching

At its meeting in May 1978, the Board of Governors was unable to approve the proposals for remedial teaching submitted to it by the Board of Inspectors (Primary), because the project seemed too expensive. It instructed the Board of Inspectors to review the question bearing in mind the financial possibilities. The Board of Inspectors set up a restricted Working Party with the responsibility of working out a new, less expensive project before February 1979. It will examine this in February and submit new proposals to the Administrative and Financial Committee and to the Board of Governors, to enable the latter to reach a decision in May 1979.

(c) Strengthening European awareness in the European Schools

Acting on a proposal from the German delegation, the Board of Governors instructed the two Boards of Inspectors to study possible ways of strengthening

European awareness and extracurricular activities in the European Schools. The Boards of Inspectors examined this question at length. They requested the school community in each of the nine European Schools to write a report containing suggestions on the question. The Inspector General, Mr REIMERS, agreed to combine the reports from the nine Schools into a single document. The Boards of Inspectors will study this combined report at their next meeting.

(d) *Probationary year for new teachers*

The probationary year is in effect only five months, since decisions on extending appointments have to be made in March. The Boards of Inspectors felt that this period was too short. Two different solutions are possible :

- (i) prolongation of the probationary period to two years for all teachers ;
- (ii) retention, in principle, of the idea of one year's probation, with the possibility of adding, when necessary, a second year.

The Board of Governors will come to a decision in the matter.

(e) *Revision of the syllabus for Dutch, mother tongue, in the primary section*

The Board of Inspectors gave the responsibility for preparing a new syllabus for Dutch, mother tongue, to a Working Party to be chaired by the Inspector General, Mr COSTERS.

(f) *In-service training*

The Board of Inspectors (Primary) asked for training courses to be staggered throughout the school year. It appointed a coordinator, Mr WINTRINGER, Deputy Head of the European School of Bergen. The coordinator will take special care that there are not two courses taking place at the same time. He will centralize information on courses. The Inspectors will inform him as to which courses they feel are useful.

(g) *Organization of the 1979 Baccalaureate*

The Board of Inspectors (Secondary) approved the organization plan for the European Baccalaureate in 1979. This plan will be submitted to the Board of Governors in December 1978.

Réunions des Conseils d'Inspection

(24, 25 et 26 octobre 1978)

Les Conseils d'inspection se sont réunis à Bruxelles du 24 au 26 octobre 1978 :

- 24 octobre : réunion du Conseil d'inspection primaire ;
- 25 octobre : réunion commune des Conseils d'inspection primaire et secondaire ;
- 26 octobre : réunion du Conseil d'inspection secondaire.

Sans entrer dans le détail des nombreuses questions qui ont été traitées, nous pensons qu'il est utile de donner quelques indications sur les principaux problèmes qui ont été examinés.

a) Dispositions d'application pour le Règlement du Baccalauréat européen

Le Conseil d'inspection secondaire a longuement examiné un avant-projet de dispositions d'application pour le Règlement du Baccalauréat présentés par un groupe de travail présidé par Monsieur l'Inspecteur Général VERHAAK. Il y a apporté quelques modifications et a mis au point un texte qui sera soumis en décembre à l'approbation du Conseil supérieur. Les nouvelles dispositions doivent déjà entrer en vigueur lors de la session du Baccalauréat de juin-juillet 1979.

b) Remedial teaching

Le Conseil supérieur n'avait pas pu approuver en mai 1978 les propositions relatives au remedial teaching que le Conseil d'inspection primaire lui avait soumis, car il estimait que ce projet était trop coûteux. Il avait chargé le Conseil d'inspection de revoir la question compte tenue des possibilités financières. Le Conseil d'inspection a chargé un groupe de travail restreint d'élaborer avant février 1979 un nouveau projet moins onéreux. Il l'examinera en février et soumettra de nouvelles propositions au Comité administratif et financier et au Conseil supérieur de manière que ce dernier puisse prendre une décision en mai 1979.

c) Renforcement de la conscience européenne des Ecoles européennes

Sur proposition de la délégation allemande le Conseil supérieur a donné mandat aux deux Conseils d'inspection d'étudier la possibilité de renforcer la

conscience européenne et les activités parascolaires des Ecoles européennes. Les Conseils d'inspection ont longuement examiné cette question. Ils ont prié les communautés scolaires des neuf Ecoles européennes de rédiger sur la question un rapport contenant des propositions. Monsieur l'Inspecteur Général REIMERS a accepté de présenter un rapport de synthèse à partir des rapports des neuf écoles. Les Conseils d'inspection examineront ce rapport de synthèse au cours de leur prochaine réunion.

d) Année probatoire des nouveaux enseignants

L'année probatoire se réduit en fait à cinq mois, puisque les décisions sur le prolongement des détachements doivent être prises en mars. Les Conseils d'inspection ont estimé que cette période était trop courte. Deux solutions ont été envisagées :

- prévoir une période probatoire de deux ans pour tous les enseignants ;*
- maintenir en principe la formule de l'année probatoire, avec possibilité, en cas de besoin, d'ajouter une deuxième année probatoire.*

Il appartiendra au Conseil supérieur de se prononcer sur la question.

e) Révision du programme de néerlandais, langue maternelle, à l'école primaire

Le Conseil d'inspection a chargé un groupe de travail présidé par Monsieur l'Inspecteur Général COSTERS de préparer un nouveau programme de néerlandais, langue maternelle.

f) Formation permanente

Le Conseil d'inspection primaire a souhaité que la répartition des stages au cours de l'année scolaire soit améliorée. Il a désigné un coordonnateur : Monsieur WINTRINGER, Adjoint du Directeur de l'Ecole européenne de Bergen. Le coordonnateur veillera à éviter notamment que deux stages aient lieu au même moment. Il centralisera les informations sur les stages. Les Inspecteurs lui signaleront les stages qu'ils jugent utiles.

g) Organisation du Baccalauréat 1979

Le Conseil d'inspection secondaire a arrêté le plan d'organisation du Baccalauréat européen en 1979. Ce plan sera soumis au Conseil supérieur en décembre 1978.

Personalia

Bij het afscheid van de heer MAGHIELS

Wanneer men dit jaar het 25-jarig bestaan der Europese Scholen viert zijn er, zoals ieder jaar, personeelsleden die afscheid nemen. Dit jaar verlaat één van de pioniers en steunpilaren van de Europese Scholen de school te Karlsruhe.

De heer Maghiels, sinds zeven jaar Directeur van de Europese School te Karlsruhe is één van dezen. De tijd gaat snel, daar kan men zelfs met spijt in het hart niets aan veranderen.

De ervaringen die de heer Maghiels in zijn loopbaan opgedaan heeft, zullen zeker van belang blijven voor onze scholen.

In 1955 als leraar wiskunde aan de Europese School te Luxemburg heeft hij deze jonge school begeleid op haar eerste stappen.

Problemen die waren er, zeker in deze periode, ten overvloede, zoals het opstellen van programma's, taal- en integratieproblemen...

De realiteitszin en het kritisch denken van de heer Maghiels hebben er ongetwijfeld toe bijgedragen te bereiken wat thans bereikt is.

In 1964 overgeplaatst naar de Europese School te Bergen nam hij in 1965 de directiepost van een in-wording-zijnde school over. Een school in-wording heeft steeds behoefte aan mensen die blijk geven van een gedistingeerde soepelheid, verbeeldingskracht en die een gelukkige hand bezitten in het vinden van oplossingen. De ervaringen opgedaan in Luxemburg zijn hiervoor van onschatbare waarde geweest.

Ten slotte zette de heer Maghiels in Karlsruhe het werk van zijn voorgangers voort. Het lijkt haast vanzelfsprekend dat de school zich hier vlot ontwikkeld heeft, doch schijn bedriegt.

Problemen met oudervereniging, met leerkrachten, met leerlingen, dit alles maakt deel uit van een dagelijkse schooldag.

Het juiste antwoord vinden, in goede verstandhouding en met respect voor ieders standpunt, was vaak een zware taak, zeker wanneer men bedenkt dat men het niet iedereen naar de zin kan maken.

Niet zelden waren de dagen dat de heer Maghiels reeds vroeg naar school wandelde om ze pas laat te verlaten. Het plichtsbef van de heer Maghiels was beziel door een Europese geest ; open voor alle nationaliteiten. Contacten en gesprekken leverden, ook na discussies vruchtbare en nuttige resultaten op.

Op conferenties bleek steeds zijn bezorgdheid voor het lot van de school, de leerlingen stonden daarbij dikwijls op de voorgrond. Skeptisch als hij was,

stond hij open voor hervormingsplannen die hij door goede wenken en raadgevingen vaak in goede banen leidde.

Wanneer een school zo geleid wordt, dat de dagelijkse zaken meestal vlot verlopen laten de meeste leerlingen — vooral van de middelbare school — zich tot kritiek verleiden, gegrond of ongegrond. Deze kritiek accepteren en zodanig omvormen dat er een voor vrijwel allen aanvaardbaar resultaat uit de bus komt, is niet eenvoudig en lukt niet altijd. Ook hieruit bleek weer zijn positieve instelling.

De samenwerking tussen het onderwijzend personeel en zijn directeur behoort tot het normale bestek van de schoolse activiteiten. Deze samenwerking is in Karlsruhe van die aard dat zijn opvolger een school vindt met een goed klimaat in alle taalafdelingen.

Het grote pedagogische vertrouwen dat hij al zijn leerkrachten — niet in het minst die van de lagere school — schonk, vindt zijn wortels in het begrijpen — niet alleen als directeur maar ook als grootvader — van de ziel van het kleine kind. Hij kan met de kleinsten nog « spelen » wat in onze tijd spijtig genoeg een uitzondering is en blijk geeft van een levendige belangstelling en begrip voor de problemen van de leerlingen.

Bij de overgangsvergaderingen was er steeds de eerlijke wenk om het kind, de leerling, te beoordelen en niet alleen het mathematisch cijfer. Dit gaf natuurlijk nu en dan aanleiding tot spanningen waarbij steeds het gezond verstand en het wederzijds begrip geleid hebben tot de best mogelijke oplossing voor het kind, de leerling.

Onze schoolgemeenschap en zeker ook de andere scholen waar hij werkzaam was zijn hem daarvoor dankbaar.

De heer Maghiels weet zelf zeer goed dat deze moeilijke taak zonder de dagelijkse steun van zijn begrijpende echtgenote voor hem nog moeilijker zou geweest zijn. Daarom gaat onze dank in gelijke mate naar Mevrouw Maghiels.

Wanneer hij als directeur en Europeaan met pensioen gaat en ten slotte naar België terugkeert kunnen wij er van overtuigd zijn dat hij al rustend toch nog een zwak voor de Europese Scholen zal blijven behouden.

De heer Maghiels kan terugblikken op een vruchtbare nationale en Europese loopbaan. Wij wensen hem en zijn vrouw een nieuwe en gelukkige toekomst.

Joseph APERS
(Karlsruhe)

Tout jubilé, et les E.E. fêtent déjà leur 25ème anniversaire, entraîne aussi des départs. Mais cette année c'est un des pionniers, un des piliers qui quitte l'école de Karlsruhe. Il s'agit de Monsieur Maghiels qui depuis 7 ans dirige cette école.

Eh oui, le temps passe vite, mais les expériences que monsieur Maghiels a pu faire dans sa longue carrière ont été bénéfiques à nous tous. Dès 1955 il accompagne la jeune E.E. de Luxembourg dans ses premiers pas. Les problèmes ne manquaient pas : les langues, les programmes et leur intégration dans un ensemble. Son sens de la réalité, son esprit critique, ont été pour beaucoup dans la réalisation des résultats actuels.

En 1964 il est affecté à l'école de Bergen, où il devient directeur l'année suivante. La structure des E.E. exige des personnes capables de s'adapter, d'imaginer et doués du pouvoir de trouver des solutions qui satisfassent chacun. En 1971 il prit la direction de l'E.E. de Karlsruhe pour y continuer l'œuvre de ses prédécesseurs. Cette école donne l'impression de n'avoir jamais eu de difficultés. Mais l'apparence trompe. Il y en eut avec les parents, les enseignants et les élèves. Et là il fallait trouver la bonne réponse, garder la bonne entente et respecter l'opinion de chacun, tâche d'autant plus difficile qu'on ne peut jamais satisfaire tout le monde.

Souvent Monsieur Maghiels venait tôt à l'école et ne la quittait que très tard. Son sens du devoir était imprégné d'un esprit européen, ouvert aux besoins des nationalités. Au cours des conférences ce souci se doublait de sa sollicitude pour les élèves.

Tout en restant prudent il était ouvert aux réformes et sut les mener vers une bonne voie. Et si parfois une critique — fondée ou non — était formulée, il ne fut pas toujours aisé de lui trouver une réponse acceptable pour tous. Ainsi son successeur trouvera dans toutes les sections un bon climat de travail.

Grand-père lui-même, il sait jouer avec les petits et son intérêt pour les élèves n'est pas artificiel. Jamais la considération de la « moyenne mathématique » ne l'emportait sur le jugement d'ensemble de l'enfant en question. Et là, où il y avait litige il décidait toujours en faveur de l'enfant. La communauté de l'E.E. de Karlsruhe et toutes les E.E. lui en sont reconnaissantes.

Monsieur Maghiels sait très bien que sa tâche déjà bien délicate aurait été encore plus difficile sans la compréhension de son épouse. Aussi lui adressons-nous, à elle, nos chaleureux remerciements.

Monsieur Maghiels a derrière lui une fertile carrière nationale et européenne, mais nous espérons qu'il lui restera une petite faiblesse pour notre institution.

Nous lui souhaitons, ainsi qu'à son épouse, un bon départ pour un encore long et heureux avenir.

Wenn man dieses Jahr das 25-jährige Bestehen der Europäischen Schulen feiert, sind — wie in jedem Jahr — Personen, die Abschied nehmen unter den Feiernden. In diesem Jahr verlässt einer der Pioniere und Stützpfeiler der E.S. die Schule in Karlsruhe.

Gemeint ist Herr Maghiels, der seit 7 Jahren Direktor der ES Karlsruhe ist. Die Zeit vergeht schnell; daran kann man mit bestem Willen nichts ändern.

Die Erfahrungen, die Herr Maghiels in seiner Laufbahn gemacht hat, werden sicher für unsere Schulen wichtig bleiben.

Ab 1955 hat er als Lehrer für Mathematik an der ES Luxemburg diese noch junge Schule auf ihren ersten Schritten begleitet. Probleme gab es sicher genügend in dieser Zeit, so wie das Aufstellen von Programmen, Sprach- und Integrationsprobleme...

Der Sinn für Realität und sein kritisches Denken haben sicher dazu beigetragen, das zu erreichen, was erreicht worden ist.

1964 wurde er zur ES nach Bergen versetzt, wo er 1965 Direktor einer im Wachsen befindlichen Schule wurde.

Eine solche Schule braucht immer Leute, die über eine besondere Anpassungsfähigkeit verfügen, Vorstellungskraft und eine glückliche Hand besitzen beim Finden von Lösungen. Die in Luxemburg gesammelten Erfahrungen waren dafür von unschätzbarem Wert.

Schliesslich setzte Herr Maghiels in Karlsruhe die Arbeit seiner Vorgänger fort. Es hat den Anschein, als habe sich diese Schule fast problemlos entwickelt, doch der Schein trügt: Probleme mit der Elternvereinigung, den Schülern und den Lehrern — dies alles machte den Schulalltag aus.

Die richtige Antwort finden, in gutem Einvernehmen und mit Respekt gegenüber der Meinung eines jeden, war oft eine schwierige Aufgabe, vor allem wenn man bedenkt, dass man es nicht jedem recht machen kann. Nicht selten waren die Tage, an denen Herr Maghiels schon früh zur Schule kam und sie erst spät wieder verliess. Sein Pflichtbewusstsein war durchdrungen von einem europäischen Geist, offen für alle Nationalitäten.

Auf Konferenzen wurde seine Besorgtheit um die Belange der Schule deutlich, oft standen die Schüler im Vordergrund.

Skeptisch wie er war, stand er Reformplänen offen gegenüber, die er durch gute Anweisungen und Ratschläge oft in gute Bahnen leitete.

Wenn eine Schule so geleitet wird, dass die Alltagsprobleme ohne Schwierigkeiten gelöst werden, lassen sich die meisten Schüler zu begründeter oder unbegründeter Kritik verleiten — insbesondere die Oberschüler.

Diese Kritik annehmen und derart umformen, dass sich für alle ein akzeptables Resultat ergibt, ist nicht einfach und gelingt nicht immer. Auch hierin zeigte sich seine positive Einstellung.

Die Zusammenarbeit zwischen dem Lehrpersonal und ihrem Direktor gehört zum schulischen Alltag. Diese Zusammenarbeit ist in Karlsruhe derart, dass sein Nachfolger eine Schule findet mit einem guten Klima in allen Sprachabteilungen. Er brachte den Lehrkräften grosses pädagogisches Vertrauen entgegen. In

gleicher Weise hatte er Verständnis für die Probleme der Kinder. Da er Grossvater ist, kann er noch mit den Kleinsten « spielen », was in unserer Zeit leider eine Ausnahme ist und sein lebendiges Interesse und Verständnis für die Probleme der Schüler ausdrückt.

Bei den Versetzungskonferenzen bestand immer ein ehrliches Bestreben, das Kind, den Schüler zu beurteilen und nicht allein die « mathematische Note ». Daraus ergaben sich natürlich ab und zu Spannungen, wobei immer der gesunde Menschenverstand und das gegenseitige Verständnis zum bestmöglichen Ergebnis geführt haben für das Kind, den Schüler.

Unsere Schulgemeinschaft und sicher auch die anderen Schulen, an denen er gearbeitet hat, danken ihm dafür.

Herr Maghiels selbst weiss sehr gut, dass diese schwierige Aufgabe ohne seine verständnisvolle Gattin auch schwerer gewesen wäre. Deshalb gilt unser Dank in gleicher Weise auch ihr.

Wenn er als Direktor und Europäer in Pension geht und schliesslich nach Belgien heimkehrt, können wir davon überzeugt sein, dass er auch im Ruhestand noch eine Schwäche für die ES behalten wird. Herr Maghiels kann zurückblicken auf eine fruchtbare nationale und europäische Laufbahn. Wir wünschen ihm und seiner Frau eine neue und glückliche Zukunft.

« Good bye, Monsieur THINNES ! »

Vendredi 30 juin 1978. Le traditionnel cocktail de fin d'année réunit « sotti i castagni » le personnel de notre école. Sous ces beaux arbres que n'ont certainement pas oubliés les « ex » de Varese, le Directeur THINNES réunit, pour la dernière fois, son personnel.

On échange des regrets, on formule des souhaits. Les discours ne sont pas qu'officiels et de pure forme : la longue carrière d'un honnête homme se termine ici. La pensée se teinte de mélancolie ; on arrête un moment le temps...

Mathias THINNES est né le 30 septembre 1913, jour de la Saint-Jérôme ; sans doute faut-il voir là l'origine d'un vif intérêt pour la Bible et le latin... Après des études secondaires au Luxembourg, il conquiert brillamment ses diplômes universitaires : lettres classiques à Paris en 1934, suivies de deux années d'histoire et de philosophie à Munich. Il vit déjà les contradictions et les similitudes du monde européen.

De retour au pays natal, le jeune professeur se voit très rapidement appelé à des fonctions de direction. Pendant 17 ans, au Lycée Classique d'Echternach, il assumera cette tâche délicate avec la plus grande compétence.

En 1968, lorsque le Conseil Supérieur des Ecoles européennes cherche un directeur pour l'école de Karlsruhe, c'est à lui qu'il songe pour assurer la succession de Monsieur BILDORFF. Nos collègues de Karlsruhe ont gardé de lui le souvenir d'un directeur humain énergique et juste.

L'homme du Nord ne pouvait cependant résister aux charmes de l'Italie ; quand Monsieur DECOMBIS partit pour Bruxelles, la Direction de Varese offrit à Monsieur THINNES la possibilité d'exercer ses talents dans une « grande » école, tout en comblant les vœux du latiniste qu'il était resté.

Les charmes de l'Italie étaient réels mais les problèmes de Varese l'étaient aussi... ! Des locaux toujours plus étroits aux curiosités des traitements, en passant par les « généreuses » chutes de neige, notre Directeur devait en outre faire vivre ensemble des tempéraments qui, en dépit du soleil d'Italie, n'étaient pas toujours sereins.

Qu'il s'agisse du personnel administratif, des élèves ou des enseignants, tous s'accordent à reconnaître sa vaste culture, son réel désir de comprendre les jeunes, la simplicité de son abord, une conscience professionnelle et une puissance de travail remarquables, une dose non négligeable d'humour et, surtout, le souci de rechercher en chacun ce qu'il avait de mieux pour l'aider à s'épanouir dans sa tâche.

Diverses distinctions ont d'ailleurs souligné les services qu'il a rendus là où il est passé.

Il ne serait pas juste d'oublier ici Madame THINNES, elle ne fut pas seulement l'épouse du Directeur, elle prodigua à plus d'un de nous des conseils toujours précieux.

Nous imaginons que, loin des soucis de la Direction, Monsieur THINNES goûte maintenant le plaisir de la promenade et de la lecture qu'il peut, l'esprit en paix, être pleinement un homme libre. Liberté partielle cependant : un peu de lui est resté ici, il le sait bien.

Michel HARMEGNIES et Gilberte MÜLLER

Représentants de l'école secondaire
... avec les témoignages de tant d'autres.

« Good bye, Mr. THINNES! »

Freitag, den 30. Juni 1978. Beim üblichen Umtrunk zu Ende des Schuljahrs scharf sich das Personal unserer Schule unter den Kastanienbäumen. Unter diesen schönen Bäumen, die den Ehemaligen von Varese sicherlich noch in Erinnerung sind, versammelt Herr Direktor THINNES zum letzten Mal seine Mitarbeiter.

Allgemeines Bedauern wird laut. Glückwünsche kommen zum Ausdruck. Die Ansprachen sind nicht rein förmlich und offiziell: Hier endet die lange Laufbahn eines rechtschaffenen Mannes. Wehmut steigt auf, die Zeit steht für einen Augenblick still ...

Mathias THINNES wurde am 30. September 1913, am Tage des heiligen Hieronymus, geboren; daher stammt wohl auch sein lebhaftes Interesse für die Heilige Schrift und die lateinische Sprache... Nach Absolvierung der höheren Schule in Luxemburg besteht er mit Glanz seine Diplomprüfungen: Klassische Philologie in Paris (1934), anschließend zwei Jahre Geschichte und Philosophie in München. Schon damals fielen ihm die Gegensätze und Ähnlichkeiten der Europäer auf.

Nach der Rückkehr in seine Heimat sieht sich der junge Lehrer schon sehr bald vor leitende Aufgaben gestellt. Als Direktor des altsprachlichen Gymnasiums Echternach steuert er 17 Jahre lang mit größtem Sachverstand die Geschicke dieser Schule, eine wahrhaft schwierige Aufgabe.

Als sich der Oberste Rat der Europäischen Schule 1968 nach einem Leiter für die Schule Karlsruhe umsah, wurde er zum Nachfolger von Herrn BILDORFF ernannt. Unseren Kollegen in Karlsruhe ist er als menschlicher, energischer und gerechter Direktor im Gedächtnis geblieben.

Der Mann des Nordens konnte indes den Reizen Italiens nicht widerstehen; als Herr DECOMBIS nach Brüssel versetzt wurde, bot der Direktorposten in Varese Herrn THINNES die Möglichkeit, seine Fähigkeiten an einer « großen » Schule unter Beweis zu stellen und gleichzeitig die Wünsche des Latinisten, der er nach wie vor war, zu erfüllen.

Die Reize Italiens waren eine Realität, die Probleme von Varese allerdings nicht minder...! Unserem Direktor machten nicht nur der ständig um sich greifende Raummangel, ausgiebige Schneefälle und die absonderliche Besoldungsregelung zu schaffen, sondern er mußte auch noch die trotz südlicher Sonne nicht immer heiteren Gemüter in einer Schulgemeinschaft zusammenhalten.

Ob Verwaltungspersonal, Schüler oder Lehrkräfte, alle schätzten seine umfassende Kultur, sein ehrliches Bemühen, die Jugend zu begreifen, sein schlichtes Wesen, seine Gewissenhaftigkeit und eine bemerkenswerte Tatkraft, eine nicht geringe Dosis Humor und vor allem sein Bestreben, in jedem einzelnen die besten Eigenschaften zur Entfaltung zu bringen, die ihm helfen können, in seiner Aufgabe aufzugehen.

Die Verdienste, die er sich an den verschiedenen Stationen seines Berufslebens erworben hat, wurden übrigens durch mehrere Auszeichnungen gewürdigt.

Es wäre ungerecht, an dieser Stelle Frau THINNES zu übergehen; sie war nicht nur die Frau Direktor, sondern ist manch' einem von uns mit Rat und Tat zur Seite gestanden.

Wir stellen uns vor, daß Herr THINNES sich heute, fern von allen Direktorensorgen den Freuden des Spazierengehens und der Lektüre hingibt und daß er unbeschwertes Geistes das Leben eines vollkommen freien Mannes führen kann. Vollkommen frei allerdings nicht: Ein Stück seines Selbst hat er hier zurückgelassen, das weiß er ganz genau.

Michel HARMEGNIES und Gilberte MÜLLER

Vertreter der Höheren Schule
... mit den Zeugnissen vieler anderer.

Arrivées, Départs

ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG

Collègues nouveaux

- M. Hans-Joachim GOTTLIEB (D), école secondaire
- M. Anthony M. GREEN (UK), école secondaire
- M. Dieter KLEIN (D), école secondaire
- M. Arwed KOELLNER (D), école secondaire
- Mme KRECKE-HENDEL (L), école secondaire
- M. Pascal MAC AODHAIN (Irl.), école primaire
- Mme Rita MARIEN (B), école secondaire
- M. Pasquale MINGRONE (It.), école secondaire
- M. Alfred PEDERSEN (DK), école secondaire
- M. Gordon PETERS (UK), école primaire
- M. Manfred PFAENDER (D), école primaire
- Mme Renate SALBACH (D), école primaire
- Mme Frances SMITH-PHILIP (UK), école primaire
- M. Carl VERSCHUREN (N), école secondaire

Départs

- M. Giacomo BERRINO (It.), école secondaire, rappelé en Italie
- Mme Christine CLARKE-SMITH (UK), école primaire, a présenté sa démission
- Mme Nora O'CONNELL (Irl.), école primaire, mutée à l'Ecole européenne de Culham
- M. Berend GIETELINK (N), école secondaire, a pris sa retraite
- M. Lothar HOEBEL (D), école secondaire, rappelé en Allemagne
- M. Jürgen KIRCHNER (D), école primaire, muté à l'Ecole européenne de Culham
- M. Arthur PEACE (UK), école primaire, muté à l'Ecole européenne de Culham
- M. Willy PETRY (B), école secondaire, nommé Directeur de l'Ecole européenne de Varese
- M. Willi TEEPE (D), école secondaire, rappelé en Allemagne
- M. H. Kurt ZIMMERMANN (D), école primaire, muté à l'Ecole européenne de Munich

ECOLE EUROPEENNE DE BRUXELLES I

PRIMAIRE

Départs

- Mlle DALGAARD (DK)

- Mme LAUWERS (B)
- Mme LEFEBVRE (B)
- Mme MEULEMANS (B)
- M. PAUL (D)
- Mme PITTS (UK)
- Mme STAELS (B)
- Mlle BRAND (UK)

Arrivées

- Mme MARLOW (UK)
- M. GYSEL (B)
- M. NIELSEN (DK)

ECOLE EUROPEENNE DE BRUXELLES II

Départs

- Mlle Frances SMITH PHILIP, école primaire, mutée à l'Ecole européenne de Luxembourg
- M. Victor GALLEZ, école secondaire, a pris sa retraite
- M. Nicolaas LANGEDIJK, école primaire, muté à l'Ecole européenne de Bergen

Arrivées

Pour accueillir les nouveaux arrivés et pour faciliter la connaissance réciproque, un Comité d'enseignants a organisé une séance d'information et une soirée d'accueil pour les nouveaux collègues à l'Europa Club, Overijse.

Pendant la soirée, qui a eu lieu le 22 septembre, les nouveaux ont été présentés par les anciens au corps enseignant et aux invités et il faut bien dire que la bonne humeur n'a pas manqué.

Pour le cycle primaire, la section néerlandaise s'est accrue d'un nouvel instituteur, M. Gerrit FIJMA, venant de Varese, pendant que Mme Maria STAELS, qui vient de la section néerlandaise d'Uccle, a remplacé M. LANGEDIJK, et Mlle Margaret BRAND, qui a quitté la section anglaise d'Uccle, a remplacé Mlle SMITH PHILIP. Pour le français 2ème langue, Mme Marcelle LEFEBVRE, qui avant prêtait service à Uccle, a été détachée à Woluwé.

Pour le cycle secondaire, les nouveaux professeurs détachés sont :

- M. Jacques BERGUIN, de nationalité française, qui va enseigner histoire, géographie et morale ;
- M. Vincent BUXTON, professeur d'anglais, nationalité britannique ;
- Mme Claudette COURTOIS, détachée pour l'enseignement de la mathématique et de la physique par le Gouvernement Français ;
- M. Franz FINSTER, professeur d'allemand, nationalité allemande ;
- Mme Cosima GUADALUPI, qui va enseigner l'italien et le latin dans la section italienne ;
- M. Mario GUARISE, qui se divise entre Uccle et Woluwé, maths ;
- M. Jean HERBET, professeur de français ;

- Mme Marie-Thérèse LUBS, de nationalité allemande, enseignera allemand et français 2ème langue ;
- M. William Ian RUSSELL, enseignant britannique de mathématique et sciences;
- M. Günther SCHÄFER, de nationalité allemande, qui va s'occuper de sciences et biologie dans la section allemande et d'éducation physique dans les autres ;
- M. Jan-Claude SEYLLE, conseiller d'éducation belge, qui va aussi enseigner les mathématiques ;
- M. David STRACHAN, professeur d'anglais et de dessin, de nationalité britannique ;
- M. Casparus VAN RIJN, néerlandais, détaché pour l'enseignement des mathématiques et de la physique ;
- M. Louis VERVLOESSEM, conseiller d'éducation belge ;
- M. Cornelis WASER, professeur néerlandais enseignant le néerlandais et l'histoire.

A ajouter que pendant le mois d'octobre ont débuté les travaux pour la construction du bâtiment destiné à abriter le deuxième cycle secondaire et de la nouvelle cantine.

ECOLE EUROPEENNE DE MOL

PRIMAIRE

Départ

- M. Albert NILLY, admis à la retraite

Arrivées

- Mme Helke DEES, institutrice allemande de Hambourg
- Mme Sophia WILKINSON, institutrice britannique

SECONDAIRE

Departures

- Mrs COURTOIS, Mrs SIDLER and Mr. BERGUIN have moved to the European Schools of Brussels.
- Mr MINGRONE has moved to the European School of Luxembourg.
- Mr SPRUNG has returned to Germany.

Arrivals

- Miss Chantal de LASA comes from the Lycée Technique de Chartres to teach history and geography.
- Mr Roger CLAYTON comes from Malmsbury Comprehensive School to teach History and English.
- Mr Joseph DACHELET comes from the Athénée Royal de Jodoigne to teach mathematics.
- Mr Daniel DELALANDE comes from the Lycée français de Barcelone to teach physics.

- Mr Emilio TORCAFONDO comes from the Liceo Scientifico Italiano, Belo Horizonte, Brazil to teach mathematics and physics.
- Mr Jurgen WORCH returns to the school from the Herderschule, Rendsburg to teach human sciences.

ECOLE EUROPEENNE DE KARLSRUHE

Départs

- Monsieur MAGHIELS, Directeur de l'Ecole depuis septembre 1971, a pris sa retraite. Nous le remercions d'avoir été l'administrateur précis et efficace qu'il fut.

Nous remercions aussi les collègues qui nous ont quittés pour ce qu'ils nous ont apporté :

- Madame Angela ERRERA, de nationalité italienne, mutée à l'Ecole de Culham.
- Monsieur Felix PALM, de nationalité allemande, retourné dans l'Enseignement national.
- Monsieur Cornelis WASER, de nationalité néerlandaise, muté à l'Ecole de Bruxelles II.

Arrivées

- Monsieur Claude GRECK, de nationalité française, qui a remplacé Monsieur MAGHIELS.
- Monsieur Dieter ROESCH, de nationalité allemande.
- Monsieur Aldo MARCHESINI, de nationalité italienne.
- Madame Emma PLOOIJ, de nationalité néerlandaise.
- Monsieur Richard SACHSE, de nationalité allemande.

Décès

La fin de l'année scolaire a été endeuillée par le décès, le 16 mai 1978, de notre collègue allemand Michael RAZUM. Il supporta avec une lucidité et un courage exemplaires la maladie implacable qui le frappa. Nous garderons le souvenir du collègue dynamique et dévoué qu'il fut.

ECOLE EUROPEENNE DE BERGEN

Vertrokken zijn :

LAGERE SCHOOL

- Mej. F. ZOETHOUT, naar E.S. Culham

MIDDELBARE SCHOOL

- Hr. C. van RIJN, naar E.S. Brussel-Woluwe
- Mej. J. GAUVIN, naar Frankrijk
- Hr. G. PENNEMAN de BOSSCHEYDE, naar België
- Mej. M. ARTS, naar Nederland

Nieuw gekomen :

LAGERE SCHOOL

— Hr. N. LANGEDIJK, van E.S. Brussel-Woluwe

MIDDELBARE SCHOOL

— Hr. I. BRISON, van U.K.

— Hr. J. ENGELEN, van België

— Hr. M. GARREAU, van Frankrijk

— Mej. M. JAGER, van Nederland

— Hr. W. LEIGH, van U.K.

— Hr. S. PEDROLLO, van Italië

— Hr. N. DIPIERRO, van Italië

— Hr. A. SCHMIT, van Luxemburg

— Hr. J. STOBELAAR, van E.S. Varese

— Hr. C. VERSELE, van België.

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

M. HEUMANN :	Adjoint du Représentant du Conseil supérieur - rue de la Loi 200, 1040 Bruxelles.
M. MAGHIELS :	gewezen Directeur van de Europese School te Karlsruhe.
M. MORO :	Insegnante alla Scuola Europea di Bruxelles I.
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. GERAUDELLE et M. D. ISEL
BERGEN :	M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN
BRUXELLES/BRUSSEL II :	M. P. PEDINI

Ansvarer for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesigneerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.