

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School



EUROPEAN SCHOOL CULHAM

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

IV - 1979 No 63

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School

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

No 63

A P R I L
A P R I L
A P R I L 1979
A P R I L
A P R I L

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

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

ALLOCATION PRONONCEE PAR MONSIEUR ALBERT VAN HOUTTE A L'OCCASION DU XXV ^{ème} ANNIVERSAIRE DE L'ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG	3
ALLOCATION PRONONCEE PAR MONSIEUR HENRI LEVARLET A L'OCCASION DU XXV ^{ème} ANNIVERSAIRE DE L'ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG	11
CULHAM (D.G.E. Hurd)	14
RELIGION, MORALE ET TOLERANCE (J. Ville)	16
THE ENGLISH (SECOND LANGUAGE) ORAL EXAMINATION IN THE BACCALAUREATE OF THE EUROPEAN SCHOOLS (K. Woodman)	18
DER AUFGABENBEREICH DES ERZIEHUNGSBERATERS AN DEN EUROPÄISCHEN SCHULEN, WIE ER IST UND WIE ER SEIN KÖNNT (D. Erting)	24
Les fonctions du Conseiller d'éducation dans les Ecoles européennes : ce qu'elles sont, ce qu'elles devraient être (D. Erting)	33
PRESENTATION DES COURS D'EDUCATION SCIENTIFIQUE A BERGEN (R. Gobert)	42
Voorstelling van een cursus Wetenschappelijke Opvoeding te Bergen (R. Gobert - Vertaling C. Versele)	45
TOELICHTING OP DE CURSUS « BIJGEVOEGDE ACTIVITEITEN » TE BERGEN (H. Bruel)	48
Présentation des activités complémentaires à Bergen (H. Bruel - Traduction C. Versele)	50
EXPOSE INTRODUCTIF AU THEME D'ETUDE « GEOMETRIE DANS LE BLOC 1 - 2 - 3 » (M. Mettwie)	52
PROPOSITION DE PROGRESSION POUR LE COURS DE GEOMETRIE (G. Meeus)	54
SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHUSSE (20., 21. und 22. Februar 1979)	58
MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (20, 21 and 22 February 1979)	60
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (20, 21 et 22 février 1979)	62
CORRIGENDUM	64

Allocution prononcée à l'occasion du XXV^{ème} anniversaire de l'Ecole européenne de Luxembourg

par Monsieur Albert VAN HOUTTE

La belle histoire des Ecoles Européennes.

Altesse Royale,

Votre présence, Monseigneur, à cette célébration du XXV^{ème} Anniversaire de l'Ecole européenne de Luxembourg, me rappelle une belle et émouvante cérémonie : l'inauguration du bâtiment scolaire du bl. de la Foire, le 11 décembre 1957. S.A.R. Madame la Grande-Duchesse Charlotte avait accepté de présider à cette cérémonie et de dévoiler la plaque commémorative gravée à cette occasion.

A 20 années de distance, vous présidez, Monseigneur, à cette cérémonie du XXV^{ème} Anniversaire de l'Ecole européenne, montrant ainsi la continuité de l'intérêt que la Famille Grand-Ducale ne cesse de porter à cette Ecole européenne qui fait maintenant partie du patrimoine culturel du Luxembourg et de l'Europe.

Permettez-moi d'en raconter la belle histoire.

Excellences, Mesdames, Messieurs,

Les dernières 25 années ont compté dans l'histoire de l'Europe. En réalité, c'est une page nouvelle de son histoire qui a été écrite. Elle relate comment, après des divisions, des guerres, des massacres, des hommes politiques aux vues larges, ont voulu créer, progressivement des conditions de développement de l'Europe basées sur la solidarité des peuples.

Ce sera le mérite de la CECA d'avoir été le premier jalon de cette communauté de destin qui se crée, se forge jour après jour. En constatant que le Marché Commun en est actuellement le moteur, l'on ne peut oublier que la CECA en a été le banc d'essai et c'est son grand et durable mérite.

Elle n'a pas seulement créé des Institutions qui devaient gérer des intérêts communs. Elle a aussi appris aux Européens des six Etats Membres à vivre ensemble.

C'est cet aspect humain — un aspect fondamental — qui mérite d'être souligné à l'occasion de la cérémonie d'aujourd'hui.

Ceux qui sont venus à Luxembourg en 1952-53, au siège précaire de la CECA, ont dû apprendre à travailler ensemble, à mieux se connaître, à s'estimer, à se faire confiance.

Ils n'avaient pas la stabilité de l'emploi, ni de garanties de tout genre, comme cela est le cas maintenant : ils venaient travailler dans les Institutions de la Communauté par engagement personnel, par désir de contribuer à cette œuvre audacieuse de rénovation européenne. Rarement on a vu, comme à cette époque, un désir de contacts au-delà des nationalités, un désir de se fréquenter, d'apprendre d'autres langues comme dans ces débuts de la CECA.

Aussi, était-ce tout naturellement qu'ayant à résoudre un problème de scolarité, les parents ont souhaité qu'il le soit dans le sens de leur engagement personnel.

Lorsqu'en avril 1953, un groupe de travail eut à étudier la possibilité d'ouvrir un enseignement primaire pour les enfants des agents de la CECA, il devait, par conséquent, le faire dans cette optique.

En recommandant à la Haute Autorité de financer l'ouverture d'une école primaire, le groupe de travail souhaitait que, à côté de la langue maternelle, les enfants apprennent d'autres langues par les jeux, par des leçons en commun, facilitant ainsi les contacts.

La Communauté a généreusement mis les moyens financiers à la disposition d'une Association des Intérêts éducatifs et familiaux, créée comme A.S.B.L. par les parents d'élèves et avec l'accord et les autorisations du Gouvernement luxembourgeois, l'école primaire s'est ouverte en octobre 1953.

C'est cette association qui a engagé les six premiers enseignants de l'école : un par pays.

Je reconnais dans cette salle et salue fraternellement quelques uns des Membres du groupe de travail, qui s'est réuni pour la première fois fin avril 1953, des Membres du Conseil d'Administration de l'Association et des premiers enseignants. D'autres n'y sont pas — je regrette particulièrement l'absence de M. DECOMBIS, qui en était la cheville ouvrière — d'autres encore ne sont plus de ce monde. Combien de souvenirs communs avons-nous de longues réunions, d'échanges d'idées généreuses, de projets, d'initiatives ! Je les salue tous avec les sentiments qu'inspire l'amitié qui naît d'un rêve réalisé ensemble.

Les 72 élèves réunis dès octobre 1953 étaient répartis sur cinq années d'études. Ils ont joué et travaillé ensemble. Ils chantaient dans toutes les langues et dès la fin de 1953, les autorités de la CECA et les parents d'élèves ont pu se réjouir et

s'attendrir sur ces jeunes enfants qui ne semblaient avoir aucun problème à s'adapter, à s'entendre, à se comprendre. On avait inauguré la formule des « heures européennes ».

A la fin de l'année scolaire, 15 élèves se sont présentés à Arlon, Thionville ou Trèves à des examens de passage pour entrer dans le cycle secondaire. Tous ont été reçus : c'était la récompense méritée des enseignants, si dévoués et enthousiastes. C'était une grande satisfaction pour les parents.

Aussi, à la rentrée, en septembre 1954, l'école comptait déjà 152 élèves.

Ce premier succès avait amené les parents à souhaiter l'ouverture d'un enseignement secondaire. Les initiateurs désiraient le réaliser. Mais le pouvaient-ils seuls ? Les problèmes que pose une telle entreprise étaient nombreux et de taille. La responsabilité vis-à-vis des familles était énorme. Le Président de la Haute Autorité fit appel aux Etats membres. A la suite d'une lettre du 2 juin 1954, les directeurs généraux de l'enseignement secondaire et des relations culturelles se réunissaient à Luxembourg, les 22 et 23 juin 1954. Au cours de deux journées de réunions, ils prirent un nombre de décisions fondamentales, qui sont encore valables 25 ans plus tard et restent la base de la structure des Ecoles européennes.

Ils décidèrent de donner leur patronage et pleine coopération à la création d'un cycle d'enseignement secondaire qui porterait sur sept années ; ils fixèrent la structure des études ; ils acceptèrent de mettre le corps enseignant à la disposition de l'Ecole et d'assumer eux-mêmes, la direction pédagogique et l'inspection des études ; ils décidèrent enfin d'ouvrir dès septembre 1954, les deux premières années de ce cycle d'études et d'ajouter par la suite chaque année, une année d'étude supplémentaire jusqu'au baccalauréat.

Cette réunion a été décisive pour l'avenir de l'Ecole européenne de Luxembourg et des autres écoles créées par la suite. Elle avait créé le climat et les conditions favorables à la consolidation de l'œuvre au cours des années qui ont suivi.

Cette réunion est un des souvenirs les plus vivants et les plus chers que je garde des 12 années pendant lesquelles j'ai assumé des fonctions dans le cadre des Ecoles européennes. Impossible de les nommer tous, les noms de grands commis de nos Etats, comme ceux de MM. ARENDT, ici présent, BRUNOLD, DREWES, PRISINZANO, VAN DE VEEGAETE viennent tout naturellement à l'esprit. Je voudrais rappeler le souvenir de chacun des participants et aussi l'énorme dette de reconnaissance que les Ecoles européennes ont vis-à-vis d'eux.

Aux premiers professeurs du secondaire et aux anciens professeurs des premières années, ici présents, je voudrais rappeler nos nombreuses réunions de travail ou amicales, les efforts faits ensemble pour réaliser une œuvre valable et durable. Le développement considérable qu'ont connu les Ecoles européennes sont pour eux, comme pour moi, une source de grande satisfaction.

Les élèves de cette nouvelle école — primaire et secondaire — étaient privilégiés. Les classes étaient peu nombreuses, les enseignants choisis, les contacts avec eux faciles et très cordiaux. En un mot, ils avaient des conditions idéales de travail.

Mais les conditions d'installation étaient aussi précaires que le siège de la CECA même. Un magasin de meubles avait été loué avenue Pasteur. Quels travaux de mise en état et de consolidation ont dû être faits pour assurer la sécurité ! Mais quelle atmosphère familiale ne s'en dégageait-il pas !

Puis, une grande villa a été louée près de la gare pour y installer l'Ecole secondaire : la villa Lentz. Les élèves s'y trouvaient si bien qu'ils craignaient l'entrée dans la belle nouvelle école du bd de la Foire. Je soupçonne qu'ils pensaient que cette « promotion » aurait entre autres pour effet une discipline accrue ...

Dans la construction de ce bâtiment par le gouvernement luxembourgeois et financé par la Haute Autorité, le Ministre M. BODSON et l'architecte M. SCHAACK eurent de grands mérites. Symboliquement le bâtiment fut conçu en forme de E (comme Europe) et construit pour 800 élèves ! A l'époque où l'Ecole ne comptait que 400 élèves d'aucuns parlaient de « folie des grandeurs » ! Un ou deux ans après l'entrée dans le bâtiment, il fallait louer deux maisons de maître à proximité. Actuellement, l'Ecole du Kirchberg a 2.300 élèves et l'on parle à juste titre du dédoublement de la construction et d'une deuxième école. Décidément en matière d'éducation, on ne voit jamais trop grand ! ...

Ces considérations ne peuvent faire oublier qu'à l'époque, le Statut à donner à l'Ecole européenne revêtait de son côté, une importance cruciale. En effet, dans la perspective de la fin des études secondaires, il fallait penser au diplôme à délivrer et à la valeur qu'il aurait, donc à sa reconnaissance à toutes fins civiles. Il fallait donner une structure organique aux différents rouages de l'Ecole que seule la bonne volonté avait mise en place.

Cet élément, ensemble avec le fait qu'il semblait difficile de maintenir un caractère « privé » à une école en réalité régie par les Ministères de l'Education de six Etats ont été décisifs quant au choix à faire.

Certes, la négociation d'un Statut public par voie de convention européenne à ratifier par les parlements des six Etats membres, présentait des aléas et aurait pu ne pas aboutir. Mais les circonstances étaient favorables, la bonne volonté — la volonté tout court — existait pour réussir.

Le texte du Statut de l'Ecole européenne fut paraphé à Sèvres, le 22 octobre 1956, par les Représentants des Etats Membres dûment mandatés. Il fut signé par les plénipotentiaires le 12 avril 1957 à Luxembourg. Le protocole annexé réglant le baccalauréat européen fut signé le 17 juillet 1957. L'Europe des six s'était enrichie des premières conventions à caractère culturel d'une très grande portée.

L'on peut se faire une idée des problèmes rencontrés lors de ces négociations et aussi de ceux relatifs au curriculum des études en citant quelques exemples.

La première règle d'organisation inscrite dans le Statut est déjà un compromis : le cycle d'études de 12 années. Le pays qui pratiquait 11 années d'études et celui qui en avait 13 ont fait une concession importante en acceptant la moyenne de 12, réparties sur 5 années primaires et 7 années secondaires, alors que dans plusieurs pays les cycles sont de deux fois 6 années.

L'acceptation d'un « tronc commun » au cours des trois premières années secondaires et des diversifications d'études au cours des 4 dernières, se plaçait tout au début d'une évolution qui s'annonçait à l'époque, dans ce sens, dans les Etats membres. Mais, c'était encore une nouveauté.

Les programmes d'histoire et de géographie ont dû être établis dans une optique totalement différente de celle de l'enseignement national. Aucun manuel national ne pouvait plus être utilisé. Il a fallu en écrire. L'Ecole européenne est sans doute la première qui a appliqué les conclusions des différentes colloques qui se sont tenus dans l'après-guerre aux fins d'aboutir à des interprétations objectives des faits historiques. Le principe inscrit dans le Statut de l'Ecole d'organiser l'enseignement avec des « programmes unifiés » obligeait à rechercher « ce qui unit dans l'histoire et la géographie, plutôt que ce qui divise ».

L'introduction d'un cours de philosophie dans les deux dernières années du secondaire a été un des points les plus délicats de la négociation du programme d'études. Il a dû être confié à un groupe d'experts réunis spécialement. En effet, dans certains pays — en France et en Italie — l'enseignement de la philosophie est fondamental pour accéder au baccalauréat, mais il a dans ces pays un contenu différent. Dans un autre pays, les Pays-Bas, cet enseignement est proscrit au nom de la paix scolaire. Pourtant, un compromis a été trouvé.

Dans le statut des Ecoles européennes est d'ailleurs inscrit un principe qui doit y assurer également « la paix scolaire », celui que l'enseignement sera neutre, donné dans « le respect des consciences et des convictions personnelles ». Ceci s'est concrétisé dans l'inscription dans l'horaire, des cours de religion et de morale laïque, d'une durée suffisante pour donner un enseignement valable.

Que de discussions également sur les programmes de physique, de chimie, de mathématiques pour lesquels les accents mis dans l'enseignement national étaient très différents, en fonction des options de l'enseignement universitaire et de la préparation à celui-ci.

Il est certain que l'enseignement intensif des langues favorise les orientations futures de caractère littéraire ou juridique. Mais l'on peut constater que l'Ecole a ouvert avec succès à un certain nombre de ses anciens élèves, aussi bien les facultés de médecine que les écoles polytechniques.

Pour arriver à ce compromis global dans le programme — dont à l'heure actuelle, il est peut-être difficile de saisir la difficulté — il a sans doute fallu charger l'horaire et sacrifier un peu l'éducation physique et les sports. Mais les anciens des premières années auront tout de même gardé des souvenirs mémorables des leçons de gymnastique ou des manifestations sportives de tout genre auxquelles professeurs et élèves participaient jusqu'à l'essoufflement.

L'on est arrivé très vite au premier baccalauréat européen en 1959. Epreuve décisive, qui devait démontrer que les programmes et les méthodes pédagogiques mises en œuvre étaient valables. C'était le moment de vérité, un moment de grande tension pour les professeurs et les parents d'élèves. Un jury extérieur présidé par

le Recteur Angeloz de l'Université de Strasbourg, a sanctionné les études des 23 premiers bacheliers. Il était très élogieux à leur égard. Je me rappelle la profonde émotion qui régnait dans la salle des fêtes de l'Ecole au moment de la remise des diplômes.

Plusieurs bacheliers des premières années sont ici, avec ceux d'années plus récentes, pour la célébration du 25ème anniversaire de leur Ecole. Ils sont maintenant dans la force de l'âge, ils ont fait des études où se sont préparés autrement pour la vie. Ils ont acquis des situations — souvent enviabiles — dans la société. Nous — leurs parents ou anciens professeurs — sommes fiers d'eux. Nous avons reçu assez de témoignages pour pouvoir affirmer que « l'école de l'euro péisme » comme l'avait qualifiée le Ministre Frieden, leur a été profitable et aussi pour penser qu'ils sont restés fidèles à leurs camarades de toutes nationalités et à l'idéal européen qui a présidé à leur formation et éducation.

Née de la nécessité de résoudre un problème à la suite de l'installation de la CECA à Luxembourg et avec des aides et appuis considérables et généreux, l'Ecole européenne s'est développée comme une expérience pédagogique sans précédent : une véritable « école pilote ».

Aussi a-t-elle connu des développements impressionnants.

Du premier million de francs du début au milliard et demi de francs du budget des écoles en 1978, que M. LEVARLET a cité, il y a une marge !

L'Ecole de Luxembourg compte maintenant 2.300 élèves et quelque 900 bacheliers. Une école a été ouverte à Bruxelles, il y a 20 ans. Elle compte maintenant 3.300 élèves et a été dédoublée. En 1960, se sont ouvertes les écoles de Varese, de Mol-Geel, en 1962 celle de Karlsruhe et en 1963 celle de Bergen. Elles comptent ensemble plus de 10.000 élèves et ont déjà délivré quelque 3.300 diplômes de baccalauréat européen.

Récemment, une Ecole européenne s'est ouverte à Munich. On parle de celle de Culham. On parle d'autres écoles encore.

Il n'y en aura jamais assez !

On ne réunira jamais assez de jeunes gens de nos Etats membres de tous les horizons et de tous les milieux sociaux pour apprendre à se comprendre, pour forger leur avenir ensemble et le lier indissolublement. Il s'agit de leur bien-être, de celui des générations à venir, de notre sécurité à tous, du rayonnement de l'Europe dans le monde.

Ces extraordinaires développements ne sont pas sans danger. Dans des établissements aussi pléthoriques, les contacts ne sont plus aussi faciles qu'au début. Le danger de dispersion est grand et aussi celui de recréer soit sous un même toit, des écoles à tendances et traditions nationales, soit entre écoles, des développements par trop disparates.

Je me rappelle qu'à Pâques 1961, nous avons organisé une réunion du corps enseignant des écoles existantes à l'époque : Luxembourg, Bruxelles, Varese et

Mol-Geel. Il y avait alors quelque 150 enseignants. Nous l'avions conçue comme une rencontre bien sûr pour échanger des expériences, pour se concerter, mais aussi afin que les enseignants se rendent compte de l'importance croissante de l'équipe à l'œuvre et dès lors de l'effort indispensable à faire pour maintenir l'unité et la cohésion des Ecoles européennes.

Combien l'effort et la volonté d'unité doivent-ils être plus grands encore avec un corps enseignant de 650 personnes venant de 9 Etats membres !

Altesse Royale, Excellence, Mesdames, Messieurs,

De l'expérience extraordinaire que j'ai eu le privilège de vivre dans la création et le développement des Ecoles européennes, j'ai retenu un certain nombre de choses.

Tout d'abord que tous les efforts entrepris doivent l'être en vue d'assurer le meilleur avenir à nos enfants par un enseignement et une éducation conçus selon les principes de la société que nous voulons vivre : faire des hommes et des femmes instruits, aspirant à la liberté, aimant le travail, ayant un sens moral et un sens de la responsabilité très développés. Le cadre et les perspectives dans lesquels nous — leurs aînés — croyons que cet idéal doit être réalisé est celui de l'Europe.

J'ai retenu ensuite que leur but ne peut être atteint que si le milieu familial y contribue, mais aussi que si le Corps enseignant s'y attache. J'ai, au cours de ces années, acquis un immense respect pour ces éducateurs, dont les qualités primordiales ne sont pas seulement les connaissances des matières enseignées, mais aussi — et tout autant — leur amour pour la jeunesse, la facilité de communiquer avec les élèves, leur propre engagement, le dévouement et la disponibilité de chaque instant.

J'ai retenu aussi que la jeunesse, dans son immense majorité, aime le travail, aspire à la beauté, la générosité et ne demande qu'à suivre les plus beaux exemples. Aussi ne craint-elle pas l'autorité : elle la suit volontiers, à la condition qu'on lui explique le pourquoi des contraintes imposées.

Enfin, j'ai senti sur le vif que l'œuvre éducative est éminemment délicate et fragile. Elle doit être poursuivie dans la sérénité et la stabilité. Notre époque connaît une véritable révolution dans le domaine de l'éducation. Les réformes se succèdent dans tous nos pays trop souvent sans que les précédentes n'aient même eu une chance de prouver leur utilité ou valeur. C'est effrayant.

Les Ecoles européennes doivent bien sûr, évoluer, s'adapter aux nécessités du temps, j'espère qu'elles sauront le faire avec sagesse sans tomber dans la « réformite ».

L'élargissement de la Communauté à trois nouveaux Etats Membres a été une occasion de profiter de l'apport positif de traditions différentes de celles du continent. Il faut s'en réjouir. Mais l'essentiel de l'éducation, qui doit préparer

aux dures réalités de la vie, reste pour moi, non pas tellement la quantité des choses que l'on apprend ; non pas la facilité avec laquelle on peut absorber des matières bien présentées, mais l'effort personnel et l'approfondissement par soi-même ; non seulement l'enrichissement intellectuel personnel, mais aussi le développement de la solidarité avec les camarades et la compréhension pour les problèmes des autres dans la société.

En exprimant encore toute ma joie à la fin de l'étape parcourue, je forme des vœux pour que le deuxième quart de siècle voie se développer d'autres expériences éducatives communes en Europe dans le but de préparer la jeunesse à sa tâche de demain.

..... et je rappelle la fin de ce texte émouvant et combien évocateur, qui a été scellé dans la première pierre de l'Ecole européenne de Luxembourg : que les garçons et les filles qui y seront formés « deviennent toujours plus conscients de leur solidarité, gardent l'amour et la fierté de leur patrie, deviennent, par l'esprit, des Européens bien préparés à achever et à consolider l'œuvre entreprise par leurs pères, pour l'avènement d'une Europe unie et prospère ».

Alb. VAN HOUTTE

Représentant du Conseil Supérieur
de 1953 à 1965

Allocution prononcée à l'occasion du XXV^{ème} anniversaire de l'Ecole européenne de Luxembourg

par Monsieur Henri LEVARLET

Monseigneur, Excellences, Mesdames, Messieurs,

Son Altesse Royale, le Grand-Duc Jean, avait promis de rehausser par sa présence la cérémonie qui réunit ce matin tous les amis de l'Ecole européenne de Luxembourg. Malheureusement, des devoirs dont nous comprenons tous l'importance, l'empêche d'être parmi nous ce matin. Il a bien voulu se faire représenter par son Altesse le Prince Jean. Monseigneur, vous avez accepté de participer à la grande fête de famille qui réunit les élèves, les parents, le personnel enseignant et tous les amis de l'Ecole européenne de Luxembourg. Au nom du Conseil supérieur des Ecoles européennes, j'exprime, à votre famille, mes sentiments de déférente reconnaissance. Je saisis l'occasion qui m'est donnée pour remercier le gouvernement du Grand-Duché pour les soins qu'il apporte à satisfaire les demandes de l'Ecole européenne.

Mesdames, Messieurs,

A l'occasion de ce 25^{ème} anniversaire que nous fêtons aujourd'hui, nous avons publié un numéro spécial du bulletin pédagogique des Ecoles européennes dont la couverture porte les deux dates 1953-1978. Les nombreux collaborateurs de la publication se sont penchés, les uns sur le passé des Ecoles européennes, les autres sur la situation actuelle et certains enfin sur l'avenir des Ecoles européennes. Je sais que Monsieur Albert VAN HOUTTE vous parlera dans quelques instants plus particulièrement de l'Ecole de Luxembourg qui lui doit sa naissance.

Aujourd'hui, neuf Ecoles européennes ont été ouvertes dans 6 des neuf pays de la Communauté. Il n'y a pas d'Ecole européenne en France, en Irlande et au Danemark. Si l'on m'avait demandé il y a un quart de siècle comment je voyais l'avenir des Ecoles européennes, j'aurais pu, plein d'enthousiasme et d'optimisme pour l'idée Européenne, dire ma certitude de voir dans chaque pays s'ouvrir des

Ecoles européennes semblables à celle de Luxembourg. Et peut-être ai-je fait ce rêve en ce temps-là. J'aurais pu aussi ne pas croire à l'avenir d'écoles dont le modèle n'existait nulle part et dont l'avenir était lié à l'unité européenne, idée utopique ou irréaliste pour beaucoup. Et pourtant les Ecoles ont grandi.

Aujourd'hui, plus de 10.000 élèves fréquentent nos Ecoles européennes, avec la collaboration de 700 enseignants; environ 30 % de ces élèves ne sont pas les fils ou les filles de fonctionnaires Européens. Plus de 3.000 élèves ont obtenu le baccalauréat européen. Ils sont entrés dans la vie active ou dans les grandes écoles et un certain nombre d'entre eux exercent déjà des fonctions dirigeantes.

Enfin le budget des Ecoles européennes s'élève à plus d'un milliard et demi de francs belges dont environ 70 % sont couverts par la Commission, le restant est formé par les traitements nationaux des professeurs.

Dans tous les pays membres, depuis la fin de la guerre, des réformes, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, ont été mises en chantier. Trop souvent elles ont été intégrées aux systèmes anciens avec plus ou moins de bonheur; parfois même, approuvées par le parlement, elles n'ont été mises en pratique que bien lentement. Il appartenait aux Inspecteurs des Ecoles européennes d'apporter à nos Ecoles le meilleur de ce qui se pratiquait sur le plan national pour permettre aux jeunes générations de s'intégrer plus ou moins aisément dans le monde où elles étaient appelées à vivre.

Vous vous rendez bien compte, Mesdames, Messieurs, que maintenir un équilibre entre les valeurs essentielles du passé et l'insertion dans la société d'aujourd'hui n'est pas chose aisée. Je crois pourtant que grâce aux réformes entreprises tant à l'Ecole primaire qu'au niveau secondaire, réformes de structures et réformes des programmes, nous avons répondu aux vœux exprimés il y a 25 ans par les fondateurs de l'Ecole européenne de Luxembourg.

Il n'est pas opportun de commenter aujourd'hui les réformes réalisées et celles qui sont en cours d'exécution. Il faut cependant reconnaître que l'Ecole européenne n'offre aux élèves qu'un certain nombre de voies et que l'expérience du cycle terminal court a été un échec. Peut-on prévoir, à l'occasion de la réforme du secondaire, une section à caractère professionnel? L'expérience mérite d'être tentée mais je ne suis pas sûr que chacun accordera le crédit et l'intérêt qu'elle mérite. Il faut bien reconnaître aussi que dans aucun de nos pays il n'est possible, à l'heure actuelle, de déterminer les structures futures de la population active et d'orienter en conséquence les formations dans l'enseignement secondaire. Le choix d'une section, que ce soit dans les Ecoles nationales ou à l'Ecole européenne, qui permettrait d'exercer plus tard une profession déterminée reste donc très aléatoire.

Aujourd'hui la plupart des Ecoles européennes comptent 6 sections linguistiques. L'organisation des cours dans les grandes écoles est une tâche ardue et l'organisation du baccalauréat, même réformé, est compliquée. Chacun sait qu'il est question d'élargir la Communauté et que la Grèce, l'Espagne et le Portugal y entreront un jour prochain. Probablement d'autres sections linguistiques apparaîtront

et le Conseil supérieur devra se pencher demain sur l'organisation des Ecoles et ce problème sera peut-être plus délicat à résoudre que le problème agricole ou vinicole.

Deux rapports relatifs aux Ecoles européennes ont été approuvés au Parlement européen, le premier en 1965, c'est le rapport Merten, le second en 1975, c'est le rapport Wahlkoj. La dernière résolution a retenu toute l'attention du Conseil supérieur. Je voudrais rappeler trois points de ce rapport qui a retenu toute l'attention du Conseil supérieur.

Le premier, c'est l'admission des enfants des ouvriers migrants. L'éducation des enfants des ouvriers migrants n'est pas un problème récent. La plupart des pays européens connaissent ce problème sur le plan national et chacun essaie de lui trouver une solution. Le Conseil de l'Europe vient encore récemment de faire des propositions concrètes tant pour la formation des enseignants que pour le mode d'études le plus favorable à ces enfants. Je suis convaincu que les Ecoles européennes, par l'expérience acquise dans l'enseignement des langues, peuvent contribuer à l'action entreprise sur le plan national.

Le second point est celui de la participation. Le statut original de l'Ecole européenne prévoyait déjà il y a plus de 20 ans les modalités de participation des enseignants et des parents à la vie de l'Ecole. Les structures actuelles de l'Ecole doivent permettre, si elles sont bien exploitées, de créer le climat favorable à une participation de toute la communauté scolaire à la vie de l'Ecole. Chaque Ecole a une vie intérieure qui lui est propre. Je reste convaincu que la participation ne s'apprend ni dans les règlements, ni dans les livres, mais comme tous les problèmes de pouvoir et d'autorité, dans l'action.

Le troisième point est l'enseignement du civisme. Il semble évident que le futur citoyen, et plus spécialement peut-être l'élève de l'Ecole européenne, doit être informé du fonctionnement des institutions européennes, des institutions de son pays et des structures des pays voisins. L'enseignement du civisme a commencé cette année en classe de 6ème.

Comme je l'ai dit il y a quelques minutes, environ 70 % de nos élèves sont des enfants de fonctionnaires européens. Ils entendent probablement tous les jours parler chez eux des problèmes de l'Europe, qu'ils soient agricoles, monétaires ou sidérurgiques. Ce qu'ils entendent est probablement très éloigné parfois de l'idée d'une Europe unie où tout s'intègre harmonieusement. Mais heureusement, Mesdames, Messieurs, il y a l'Ecole et la petite amie italienne ou française ou allemande ou belge et l'ami luxembourgeois, britannique, irlandais, danois ou néerlandais. Il y a le Directeur et les professeurs de nationalités différentes. Il y a les cours en commun en langue véhiculaire et il y a les heures Européennes. Voilà l'Europe jeune et vivante où naît le respect d'autrui et la compréhension réciproque; c'est une expérience vécue et de tout cela il restera toujours quelque chose pour tous ces jeunes gens et ces jeunes filles qui, dans 25 ans, fêteront le 50ème anniversaire de leur Ecole.

H. LEVARLET

Représentant du Conseil Supérieur
de 1970 à 1978

Culham

The ninth European School opened with 51 pupils on 18th September, 1978 and by Easter 1979 had over a hundred girls and boys on the roll. With one international nursery class containing seven nationalities, there are Dutch, English, French, German and Italian Language primary sections, and a steadily growing group of younger secondary pupils. The School's rate of growth is difficult to predict, but it is thought that there will be about six hundred pupils in three or four years' time.

The opening attracted considerable interest in the British press and a Current Affairs television programme showed the first European School at Luxembourg and the newest at Culham. The School has been opened to serve the families of scientists, engineers, mathematicians and others working for the Joint European Torus Project at the Culham Laboratory. This Project is seeking a new source of energy and may contribute effectively to Europe's power supply in the early years of the next century. The international staff of the European Medium-range Weather Forecasting Centre, recently established at Shinfield, near Reading, are also beginning to send their children to the School. In addition, the considerable French colony in Oxford, and other non-British staff of the University, are finding that the School can meet the educational needs of their children. The French Language Section, for example, includes pupils who until recently were attending French schools in Teheran and Tokyo.

Only a mile from the JET Project is Culham College of Education, which provides an ideal and convenient site for the European School. Opened in 1852 by Bishop Samuel Wilberforce, the son of the great Campaigner against the slave trade, Culham was the training college for the Diocese of Oxford, but over the years has drawn its students from the whole country, and from the Commonwealth. Many of its former students have become headmasters and headmistresses; in the early days of the College, it was renowned for the quality of its « all-round » teachers in the elementary schools, and in more recent years, apart from continuing general training, has been distinguished by its courses in special education (for retarded children), rural education, youth and community leadership, and in preparation for the degree of Bachelor of Education of the University of Oxford.

In July 1979, as part of the contraction of the teachers' training programme, Culham College is to close. The last two hundred students are now completing their courses and the British Government is negotiating the

purchase of the College from the Church of England. Already before its closure, the College's staff and students have been able to observe the start of new life in Culham, as the children of the European School settle to their work.

It is fitting that the College should become a school. The buildings will provide a variety of classrooms of different sizes, four laboratories, a gymnasium, a large assembly hall with well equipped stage, a music department with practice rooms, a large dining hall, a language laboratory and a library (although only a small part of the book stock will be retained for the School). The oldest part of the College contains a cloistered quadrangle, and the whole site has mature trees and gardens. In July, the work of adapting the premises will begin, and the official opening of the school will be performed by Mr. Roy Jenkins, President of the European Commission, on 28th September 1979.

The site of Culham is historic. The villages along the banks of the Upper Thames were among the first to be settled by the West Saxons in the sixth and seventh centuries. The windows of the Culham chapel are said to overlook the site where Birinus converted the settlers to Christianity. Beyond the towers of Didcot Power Station, the long line of the Berkshire Downs marks one of the main communication routes of prehistoric Britain; the grasslands have numerous sites of archaeological interest. The nearby market town of Abingdon is a thriving community in which music and the arts are flourishing. Only eight miles away, Oxford contains the best bookshops in the British Isles.

The School at Culham is fortunate in starting with a staff of dedicated and experienced people drawn largely from other European Schools. These pioneers are now ready to assist new colleagues as they arrive and settle in the area. Already an active parents' association has come into being, with a Danish Chairman, a Dutch Secretary and a German Treasurer. The steady flow of new pupils who are awaited will develop the range of activities which the School can offer.

Situated in an attractive and interesting neighbourhood, within a mile of some of the most advanced scientific research in Europe, the Culham School has a promising future. Its young European pupils, like the older College students of former days, might well be able to say,

« For ground in yon social mill,
We rub each other's angles down ».

D.G.E. HURD
(Culham)

Religion, morale et tolérance

Je voudrais apporter quelques réflexions que j'espère susceptibles de faire avancer la solution de l'irritant problème des cours de morale et de religion ; contribution toute personnelle, contribution qui n'engage que le croyant que je suis, qui ne cherche à nuire à personne mais estime ne plus avoir le droit de me taire.

Il existe une première ambiguïté que je voudrais lever : Non, le cours de morale ou de religion n'est pas un cours comme les autres, pour la simple raison que ces « matières » ne relèvent pas du domaine du savoir, mais de celui de la conscience, pas de celui de l'intelligence, mais de celui du cœur. Vouloir s'accrocher à cette assimilation peut entraîner les pires conséquences, qu'hélas nous connaissons tous : déviation de la finalité d'un enseignement qui ne s'adresse plus à des jeunes désireux d'approfondir leur vie intérieure, mais qui cherche désespérément à capter l'intérêt problématique d'un public passif sinon hostile, pour qui cette heure n'est qu'un intermède entre, par exemple, l'allemand et les mathématiques. Personnellement je pense que la formation morale et spirituelle d'un homme mérite mieux que cela. Il n'est que d'évoquer le problème de la notation pour se rendre compte que, par de tels moyens de détresse, on ne fait que dévaloriser l'enseignement que l'on voulait justement défendre. Seule l'adhésion librement voulue des participants pourra redonner son sens véritable au cours de morale ou de religion.

Deuxième ambiguïté : le choix entre cours de morale ou cours de religion respecte-t-il la neutralité proclamée dans le Statut des Ecoles européennes et garantit-il aux parents l'exercice de leur pleine liberté de conscience ? Je réponds non.

Ce système « bipolaire » est en fait l'héritage d'une situation historique : il s'inscrit dans le contexte de la lutte cléricale-anticléricale qui a fleuri au début du siècle et dont nous savons bien qu'elle n'a fait que provoquer l'explosion d'une intolérance digne de l'époque des guerres de religion (ce n'est en fait que l'opposition de deux « religions »).

Est-ce en vertu du principe de la tolérance que parents et enfants sont mis en demeure de choisir entre le blanc et le noir, comme si, après des siècles de pensée et de réflexion, l'humanité était revenue à ce stade primitif où l'on appartient inéluctablement au clan des bons ou à celui des méchants, comme dans un film du Far-West ?

Cette opposition primaire a pu s'expliquer dans une période de lutte où, puisqu'il fallait choisir, chacun des deux adversaires caressait le secret espoir que le bataillon de ses recrues serait le plus nombreux. Ce « bipolarisme » crée inévitablement un climat d'antagonisme qui interdit l'épanouissement d'une véritable tolérance. On connaît le paradoxe qui veut que ce mot, qui évoque la compréhension et le respect d'autrui, soit devenu un terme de discorde, chacun accusant l'autre d'en avoir trahi le sens !

Le seul moyen de libérer les Ecoles européennes de cette situation anachronique est d'élargir le choix. Je réclame le droit d'être croyant et de n'envoyer mes enfants ni au cours de religion, ni au cours de morale ; de même que je connais de nombreux athées que ne satisfont aucun des deux. Admettre ce droit n'est pas favoriser l'indifférence, mais pratiquer la véritable tolérance en reconnaissant la liberté de chacun. Seule l'ouverture de cette troisième voie, qui existe dans la presque totalité de nos pays, pourra créer les conditions d'un choix libre, donc authentique, significatif et respectueux de la conscience individuelle.

Une troisième ambiguïté touche aux problèmes matériels et je suis conscient qu'elle n'en est que plus délicate à exposer. Il apparaît qu'il serait bénéfique de dissocier l'existence des cours de religion de l'existence des paroisses ; en d'autres termes, il n'appartient pas aux Ecoles européennes d'assurer, par l'intermédiaire des traitements des enseignants, la vie matérielle des groupes religieux.

Que l'on ne se méprenne pas sur cette proposition : les différentes paroisses doivent avoir des ressources financières assurées, que ce soit, par exemple, par l'intermédiaires du budget social des communautés, ou par les contributions volontaires des fidèles (les « Européens » sont-ils plus pauvres que les croyants de certains qui assurent seuls l'existence de leur église ?).

Une fois que les groupes religieux auront conquis leur autonomie matérielle, tout sera clair : l'Ecole mettra à la disposition des groupes religieux ou moralistes les locaux nécessaires et rétribuera l'enseignement dispensé alors aux seuls élèves volontaires, selon des horaires fixés d'un commun accord par les parties concernées.

C'est seulement alors que les Ecoles européennes auront permis l'exercice d'une tolérance authentique et pourront prétendre à une véritable neutralité.

Est-ce là une utopie ? Il appartient aux parents conscients de leur responsabilité de briser le mur du silence pour poser clairement ce problème capital. Il y va de la vie de l'esprit.

Jacques VILLE
(Luxembourg)

The English (second language) oral examination in the baccalaureate of the European Schools

Any examination to be efficient must discriminate among the examinees in a manner that is both reliable and valid. The purpose of an oral examination is to identify differences in the attributes manifested, e.g. listening comprehension, control of language in speech, etc., which examinees are presumed to possess. For an examination to be reliable, the scores obtained should remain constant and maintain their rank order on repeating the procedure. Discrimination and reliability are necessary if an examination is to be considered valid. What is essential in addition is that it examines what is intended should be examined. In devising an oral examination, the constructor must have a clear conception of the aims and purpose of the area of learning to which the examination will relate. If his examination relates learning to the achievement of these aims and if it can measure the extent of individual achievement, then his construct possesses content validity.

There is sufficient psychological evidence to permit the operational assumption that language is a system of habits of communication. These habits of form, and meaning allow the speaker to concentrate on the articulation of his over-all message. When used with a foreign language, these same habits of the native language serve to encode the utterance. Speaking a foreign language, the learner will produce sounds and structures of the NL unless and until he has mastered new FL habits. Some sounds and structures transfer satisfactorily. Problems arise however when elements of the NL have no counterpart in the FL or have counterparts with different meaning. The achievement of the learner can be assessed on his ability to deal with such problems in a valid test situation.

An oral examination attempts to evaluate the current level of achievement of the learner. On the basis of his knowledge and skills, his attainment is compared partly with a norm, partly with the level of attainment of other examinees. The content of the examination is a selection from what is prescribed in the syllabus. Representative items are selected so as to provide a profile of what the examinee is capable of doing in general. In short, a sample is taken of his linguistic behaviour. He is afforded the opportunity of displaying the level of attainment during the examination comparable to that which he displays in general.

The application of these criteria to the examination of language performance encounters many obstacles. The regularity in the occurrence and use of the various variables depends upon the language context. Native speakers are not always able to understand their own language outside of their cultural experience: ignorance of the foreign language is not always a barrier to comprehension. Language performance cannot therefore be said to have been understood or not understood just because a situation has been understood or not understood. If, on the other hand, the variety of situations in which language is used is infinite, the testable elements of a language are not. The situation approach may not because of its context permit the controlled evaluation of these language elements and cannot therefore be considered as a valid examination. The replacement of subjective scoring, where the examiner gives non-formal opinion of, or forms an impressionistic judgment on, the interview-performance of the examinee, by the mechanical processes associated with objective scoring, has been rejected on the grounds that the former method appears natural, the latter artificial. Before considering which is preferable, — apparent validity with less objectivity or more objectivity with less apparent validity, — one further factor should be borne in mind.

In reciprocal speech situations such as the situation interview, listener and speaker determine the utterances of one another. What is said reflects the intention, purpose, status and audience appraisal of the speaker. However he is not a free agent. He does not remain indifferent to his environment. He alternates as listener. The direction of his communication is not his to command, as it was when he wrote his essay. What the interviewer asks or says provides him with feedback so that his next utterance is shaped by the necessity to make a response to the implicit or explicit expectations. He may find himself obliged to continue or repeat or rephrase a point. He may find himself obliged to embark on a new theme, to question his interlocutor or to indicate an awareness of a mood. Such is the interplay of the interview where the examinee is judged on a performance which forms only a part of the total situation. This part may not be enough to establish examination validity. Not only is the participation of the interviewer a variable in that his contribution, too, is the product of circumstances, the mere act of participation must render the reliability of his assessment suspect. What is spoken is evanescent, ephemeral, fugacious. It cannot be re-assessed as can a piece of writing. It is difficult to see how the assessor-participant in the circumstances can claim to make an objective judgment on the quality of the integrated skills that are deployed in effective communication.

Consider now the question of the preferability or otherwise of the impressionistic evaluation of the productive aspects of language behaviour by examiners in a given situation. Implicit in this approach is the conviction that speaking ability is the ability to report, to converse and to articulate concepts. Assessment is based on fluency (itself a label rather than a defined term), vocabulary, pronunciation, grammar, syntax and general intelligibility (a speaker-hearer concept dependent among other things as much on the receiver, his expectations and familiarity with the discourse, as on the sender of the message). The defects are obvious. To achieve validity a variety of situations would be required in place of the single

instance. Again, even if such situations were made available there would be no guarantee that the language elements of oral communication had been adequately sampled.

The alternative to this approach is the thesis that it is more in keeping with the purpose of learning to sample the elements of language themselves than to attempt to evaluate them in situations where language is used. Speaking ability is now defined as the ability to use language in communication situations in such a way as to demonstrate mastery of problems of intonation, of grammatical structures, of vocabulary, etc., at the rate of communication employed by native speakers. Linguistic analysis has made possible the accurate description of language problems. It remains to devise techniques that will permit their incorporation into valid communication sequences and at the same time make possible a reliable evaluation of the examinee's performance as he encounters them.

According to the syllabus, the teaching of modern foreign languages in the European Schools is intended to be educational practical and cultural. Practical study implies the mastery of those linguistic elements which enable the learner to express himself about general topics. On the basis of texts, chosen for their value as a formative influence, a study of the culture will provide insights into the life and civilization of the people who speak the target language.

The oral part of the examination lasts under 20 minutes and is based solidly on a piece of running prose. Presentation of this varies from xeroxed three column newspaper articles to specially typed scripts indicating that the importance of lay-out as an aid to effective reading had been recognized. The sources of the passages are the quality newspapers, journals such as the Economist, the New Statesman, the Listener, extracts from books and school texts, and finally unattributed paragraphs. The topics are based on sociological, anthropological, socio-psychological, political, moral, fine arts and (rarely) scientific themes. Authors include such people as Michael Young, Peter Hall, Eldridge Cleaver, Henry Fairlie, Vance Packard, Bertrand Russel, Simeon Potter, James Cameron and others. The length of the passage varies from teacher to teacher, from school to school, and from year to year. In the same examination, passages numbering between 600 and 1500 words were randomly selected. This was unusual as over the years the length of the passage falls between 300 and 500 words. The number of sentences per passage varies. An analysis of passages selected by the internal examiner of one centre, not untypical, revealed that the average was 12 sentences for 330 words. They included one passage which contained seven sentences in its 330 words and another which contained 20 sentences in its 360 words. Two examples may illustrate the range. From the first, the following is selected :

« But such ambitions are rare and they are suspect, because as a rule the young are frightened both by what they consider the arrogance of any aspiration to excellence and by the likelihood of having sooner or later to scale down whatever aspiration they may have in order to meet the practical limits imposed by life and human weakness ».

(The shortest sentence in this passage contained 24 words).

From the second, the following is selected :

« Climatology naturally comes into the story. In historical times it was possible to grow cereals in Greenland. Now it is impossible. And things could get worse still ».

(The longest sentence in this passage contained 34 words).

With certain writers, by the grammatical process known as embedding and deletion, independent clauses are made into subordinate clauses, and subordinate clauses are reduced to adjectival phrases or even to single words. This tendency to compress or pack within the sentence structure the maximum information possible has its corollary in the difficulty the reader experiences in understanding what he is reading. Obviously, longer sentences pose more problems than do shorter ones. But it is not sentence length that constitutes the greatest difficulty in comprehension. Any sentence can be broken down into basic sentences and strung together with conjunctions that will make them intelligible. Rather, what creates the difficulty is the internal complexity of its syntactical relations, the retraction and protrusion of clausal meaning into surrounding clauses and the cohesion of its parts. Clauses become long and interactive because there is a felt need on the part of the writer to compress subordinate ideas, introduce attributive and qualifying statements, and, at the same time, achieve an hierarchical ordering in the importance of his thinking within the framework of the sentence. Where sentences are simple as in the case of the second quotation, the problem of comprehension is quite different from that which is represented by the first quotation.

Prior to undergoing the oral examination itself, the examinee is given a period of time to study the passage and to write down any notes that will be of assistance to him. The actual interview begins with a reading of some 8 - 10 lines. Afterwards, the examinee is asked to give the substance of the passage during which he may refer to or read anything he has prepared. One of the two internal examiners then proceeds to ask questions about points to which the examinee has referred or which appear to require further investigation. The questions invite interpretative, explanatory or speculative replies. Examinees are expected to paraphrase statements so as to demonstrate their grasp of the underlying meaning. Their opinions are sought on matters about which the author has taken issue. Their ability to relate contemporary thinking to themes within the text, to hypothesize on the basis of its implicit or explicit propositions, and to enter their judgment on the validity of conclusions reached, appears to be the attribute of greatest significance. The text is the arena. The examiner and the examinee are the commentators, one obviously leading the other, but at the same time contributing so as to sustain the necessary fiction of an interview. The language of discourse is ideational, not instrumental, not descriptive, and rarely, if ever, records, reports or regulates. The level of abstraction at times is such that it appears unrelated to its cultural matrix. The concept transcends cultural frontiers ; its elaboration and evaluation do not require from the examinee a passport. It therefore becomes possible to establish a norm against which the efforts of all to articulate a response to the conceptual content

of the selected texts can be measured. Their facility in dealing with idiom, metaphor, syntax, structure, lexis, register, in short all the language derivatives of the target civilization, appears to be of secondary importance. The barometer was set high at analysis and low on skills.

Does the examination described above satisfy the criteria which have been specified earlier? Consideration of all the passages prepared by one internal examiner may help towards a conclusion. The range of number of words in the 13 passages was between 650 and 1300. The topics included five newspaper features, « Addicted to the telephone », « Stiff upper lip. Chaps, the Club's gone dry », « Calculating Father », « The Fight on the Beaches », (oil pollution) and « The South America Way »: one passage on a sociological topic, « The Pressure to Conform »: two on political economy, « Beating the Third World » and « India needs Help in Self-help »: one on Philosophy, « The Road to Happiness »: and three on Psychological theories, « Society and Intelligence », « Supposed Mental Faculties and their Training », and « Forgetting ». The registers varied from:

« At the time Hitler-chasing was his whim, and I obliged.
I should have had a ball, but strangely I did not »,

through,

« The inclination of Americans to react with force *will* quite possibly grow stronger. As with any projection into the future, one can argue with this or that assumption »,

to,

« Thus, all intercultural comparisons of intelligence are vitiated by the lack of true comparability, and any generalizations about « racial » differences in intellectual competence which do not take account of this are worthless ».

The one invariant in an examination is the basis for discriminating among examinees. If that basis is not a constant, then the responses will vary according to the ease/difficulty, familiarity/unfamiliarity, shortness/length, etc., of the passage. Again, given the range of topics and language, it would not be altogether surprising if a weak to average student, with constant interests, scored very different marks, supposing that he were to be examined on all 13 passages. Finally, the reading of these passages and the discussion which followed could hardly be described as consistently « investigating insights into the life and civilization of the people ». Where there appears a lack of uniformity of standard and of consistency of content in the case of the selections of one examiner, there are grounds for concern for the overall situation in the six European Schools which examined 126 candidates for whom at least a dozen teachers prepared anything from five to fifty-eight different texts. The production of a small number of agreed passages might ensure equivalences in length, style, subject-matter and approach. Such a step would enhance the reliability and validity of the examination. In addition, since the examiner would be called upon less to participate, he would be better able to evaluate.

As regards « the mastery of those linguistic elements which enable the learner to express himself about general topics », there appears to be no great consensus as what these « linguistic elements » are, how « the mastery » of them is to be assessed and what is the relationship of this mastery to « general topics ». The items which would constitute a sample of the linguistic behaviour of all examinees do not appear to have been identified. Instead an impression is formed which sometimes antedates the performance or which is based on insufficient evidence. As has been said, the testable elements of a language required to establish levels of mastery are not infinite. However the battery of tests is administered, whatever their constituent parts, intonation, stress, control and production of the grammatical structure of the language, vocabulary, register and others aspects of oral performance, the items should influence the teaching for which they serve as a goal and as a sample of the terminal behaviour prescribed in the syllabus. In this way all examinees can be evaluated in conformity with curricular objectives and in circumstances which further that objectivity so necessary in a situation where subjective appreciation will always have a role to play.

K. WOODMAN

Member of the Board of Examiners
of the European Baccalaureate

Der Aufgabenbereich des Erziehungsberaters an den Europäischen Schulen, wie er ist und wie er sein könnte

A) EINLEITUNG

Im Jahre 1975 hat der Oberste Rat beschlossen, die Bezeichnung « Aufsichtslehrer » (surveillant) durch « Erziehungsberater » zu ersetzen. Damit wurde offiziell anerkannt und bestätigt, dass der Arbeitsbereich der « Surveillants » an den Europäischen Schulen nicht nur in der Beaufsichtigung der Schüler zu sehen ist, sondern darüber hinaus einen pädagogischen und erzieherischen Hintergrund haben sollte. Wie läßt sich dieses Ziel nun im System der Europäischen Schulen erreichen? Sind bereits Schritte in dieser Richtung unternommen worden, und was kann man tun, um das noch z.T. traditionelle System der Schülerbeaufsichtigung zu reformieren?

Seit 1971 bin ich als Haupterziehungsberater an der Europäischen Schule in Varese tätig. Da ich als deutscher Lehrer in einem anderen Schulsystem aufgewachsen und ausgebildet worden bin, war für mich das System der Beaufsichtigung der Schüler in Studioräumen vollkommen neu. Aus Überzeugung, daß dies System reformbedürftig sei, begann ich 1971 Änderungen einzuführen, von denen ich im folgenden berichten möchte, um auch den anderen Schulen eventuelle Möglichkeiten aufzuzeichnen, wie der Aufgabenbereich der Erziehungsberater sinnvoll erweitert und ausgefüllt werden kann.

B) AUFGABEN DER ERZIEHUNGSBERATER

laut « Allgemeiner Schulordnung der Europäischen Schulen und dem Statut des Lehrpersonals ».

Im Artikel 33 der « Allgemeinen Schulordnung der Europäischen Schulen » heißt es :

« Die Erziehungsberater unterstützen den Direktor und die Lehrer in ihrer erzieherischen Tätigkeit und bei der Aufrechterhaltung der Ordnung und Disziplin aufgrund eines Dienstplanes, der zu Beginn jedes Schuljahres vom Direktor aufgestellt wird. Der Direktor kann sie auch mit Verwaltungsaufgaben betrauen.

Die Erziehungsberater können ferner zur Unterrichtserteilung in den Fächern herangezogen werden, für die sie die erforderliche Unterrichtsbefähigung besitzen ».

Weiterhin findet sich im « Statut des Lehrpersonals » im Kapitel III (Dienstpflichten), Artikel 32, 3 b noch folgender Passus :

« Für das Aufsichtspersonal mit Befähigung zum höheren Lehramt und die Erziehungsberater beträgt die Zahl der Dienststunden wöchentlich mindestens 36 und höchstens 40. Dieses Personal kann zur Erteilung von Unterricht herangezogen werden ; in diesem Fall zählt eine Unterrichtsstunde so viel wie 2 Aufsichtsstunden. Nur zusätzlich zu den 40 Wochenstunden geleistete Dienststunden können als Überstunden vergütet werden ».

Weiterhin heisst es im Kapitel IV (Urlaub), Artikel 35 (Schulferien) :

« Für das Aufsichtspersonal mit Befähigung zum höheren Lehramt und die Erziehungsberater kann die Einschränkung der Feriendauer sechs Tage vor Beginn des Schuljahres und sechs Tage nach Ende des Schuljahres betragen ». (Zum Vergleich : Für alle Lehrer gilt : vier Tage vor Beginn und zwei Tage nach Ende des Schuljahres).

C) FOLGERUNGEN aus B)

Da das Statut des Lehrpersonals und die Allgemeine Schulordnung der Europäischen Schulen keine konkreten Hinweise über den Aufgabenbereich der Erziehungsberater geben, ist es jeder Schule selbst überlassen, den Dienst der Aufsichtspersonals nach örtlichen Gegebenheiten, Traditionen, und schulspezifischen Notwendigkeiten zu organisieren. Das führt logischerweise zu teilweise ganz unterschiedlicher Aufgabenverteilung für die Erziehungsberater, denn an Schulen mit vielen bzw. wenig Schülern (wie in Brüssel bzw. Bergen) oder mit 6-Tage Woche (wie in Luxemburg) oder mit akutem Raummangel (wie in Varese) muß der Dienst der Aufsichtspersonals, schon durch äußere Umstände bedingt, zwangsweise Unterschiede aufweisen.

Trotzdem bin ich der Ansicht, daß sich bei gutem Willen der Direktoren und ihrer Stellvertreter in Zusammenarbeit mit dem Haupterziehungsberater und dessen Mitarbeitern für jede Schule Änderungen einführen lassen, die den Aufgabenbereich des Aufsichtspersonals genauer definieren und den Dienst so gestalten, daß die Erziehungsberater dem allgemeinen Auftrag, « den Direktor und die Lehrer in ihrer erzieherischen Tätigkeit bei der Aufrechterhaltung der Ordnung und Disziplin zu unterstützen », besser gerecht werden können.

Wozu hat denn der Oberste Rat auf Vorschlag der Inspektionsausschüsse vor ca. drei Jahren beschlossen, die Bezeichnung « Aufsichtslehrer » (surveillant) durch « Erziehungsberater » zu ersetzen? (s. Bulletin pédagogique Nr. 43, S. 67). Damit alles so bleibt, wie es war? Nein, die Idee war, durch « die neue Bezeichnung die pädagogische Aufgabe des 'Conseiller d'éducation' zu unterstreichen » (s. a.o.O., S. 67). Leider ist es aber so, daß sich an den meisten Schulen nichts geändert hat. Die Initiative sollte von jeder Schule ausgehen, zu überprüfen, inwieweit sich die traditionellen Aufgaben der « Surveillants » durch Systemänderung in sinnvolle Betätigung als Erziehungsberater für die Schüler und verantwortliche Mitarbeiter der Direktion für den täglichen Schulbetrieb umwandeln lassen.

Die in Varese bereits ab 1971 eingeführten Veränderungen im Arbeitsbereich der Aufsichtslehrer und die dafür zugrunde liegenden Ideen mögen den anderen Schulen als Diskussionsbeitrag und Anregung dienen, ähnliche Versuche zu unternehmen.

D) PERSONLICHE ERFAHRUNGEN aus meiner Zeit als « Professeur-Surveillant »

Im Sept. 1970 trat ich in voller Unkenntnis des Systems der Europäischen Schulen (wie wohl fast alle neuen Lehrkräfte) meinen Dienst als « Professeur-Surveillant » an der Schule in Varese an. Neben meinen neun Stunden Unterricht in Geographie, Deutsch als Fremdsprache und Mathematik hatte ich nach einem mir vorgeschriebenen Stundenplan die Schüler in ihren Freistunden in den sogenannten Studioräumen zu beaufsichtigen. Außerdem wurden mir Vertretungsstunden für fehlende Lehrer, Beaufsichtigung von Klassenarbeiten, Mensa- und Hofaufsicht übertragen. Zu Verwaltungsaufgaben wurde ich nicht herangezogen. Ich bekam aber den Auftrag, das Material für Geographie (Umrißstempel und Karten) zu klassifizieren und in Ordnung zu halten.

Was die Studioräume und Beaufsichtigung der Schüler anbetraf, so bestand hier das System, die Kinder der Klassen 1-3 in einen Raum und die Schüler der Klassen 4-5 in einem anderen Raum während ihrer Freistunden zusammenzufassen und zu beaufsichtigen. Die Klassen 6 und 7 hatten einen eigenen Raum ohne ständige Aufsicht.

Die Aufgabe der Surveillants (außer mir gab es noch zwei Italiener und einen Franzosen) bestand nun darin, die Schüler in Ruhe zu halten und falls erforderlich, mittels Strafen zum Arbeiten zu veranlassen.

Man braucht wohl nicht viel Phantasie als Außenstehender und als Surveillant « an der Front » nur wenig Zeit, um festzustellen, daß dieses System absurd und « unmenschlich » ist. Wie kann man von einem Schüler erwarten (und verlangen !!), daß er bei den täglichen schulischen Anforderungen in den z.T. im Stundenplan vorgesehenen acht Unterrichtsperioden noch gewillt bzw. überhaupt geistig und physisch in der Lage ist, auch noch während einer Freistunde arbeiten zu müssen !! Und das noch in einer unnatürlichen unterrichtsfremden Atmosphäre ! Im Unterricht hat der Schüler die Möglichkeit, sich aktiv zu betätigen, darf und soll je nach Fach mehr oder weniger sprechen, kann singen, zeichnen, sich handwerklich betätigen und auch bewegen (und wenn es manchmal nur der Weg zur Tafel ist). Anschließend wird er dann während einer Springstunde (oder weil ein Lehrer fehlt) mit vielen anderen Schülern in einen Raum gepfercht, wo er gezwungen werden soll, in absoluter Ruhe zu arbeiten. Selbst lesen in einem interessanten Buch war nicht erlaubt. Welch eine absurde, aus psychologischer Sicht unverständliche Idee !! Ich möchte den Lehrer kennenlernen, der, wenn nicht unbedingt notwendig, nach ca. fünf oder sechs Stunden Unterricht während einer Freistunde noch bereit ist, sofort wieder zu arbeiten und sich keine Pause zu gönnen, um durch ein Gespräch mit einem Kollegen oder bei einer Zigarette oder einer Tasse Kaffee abzuschalten und sich zu entspannen. Von einem Schüler wird aber durchgehender Streß ohne Entspannung (abgesehen von den Pausen) verlangt !

So waren die Tatsachen in Varese und sind es jetzt noch an anderen Schulen.

Was hat nun ein Surveillant, wie ich 1970, in einem solchen System zu tun ? Er muss Tag für Tag im ständigen « Kampf » mit den Schülern seine Autorität beweisen, (falls er sie besitzt oder überhaupt erwerben kann, um für Ruhe im Arbeitssaal zu sorgen. Den Schülern bei schulischen oder privaten Problemen helfen, sie beraten und sie im weitesten Sinne des Wortes « erziehen », kann er bei diesem System nicht. Er kommt nicht in das Gespräch mit den Schülern, erhält nicht den persönlichen Kontakt zu ihnen und kann sich nicht

die notwendige anerkannte Autorität und das gegenseitige Vertrauen erwerben, das erst als Basis für die erzieherische Tätigkeit vorhanden sein muss. Da half auch mein « Privat-System » im Studioraum nur wenig : Arbeit war nicht unbedingte Pflicht bei mir. Ich erlaubte, je nach Anzahl der Schüler, leise Gespräche mit dem Nachbarn, lesen in schulfremden Büchern, Gruppenarbeit, eventuelle Diskussionen, Kreuzworträtsel oder nicht störende Spiele (wie z.B. Schach), forderte aber Rücksicht auf arbeitswillige Schüler.

Auch wenn mir diese Kompromißlösung Pluspunkte bei Schülern eingebracht haben sollte, ein gutes Verhältnis zu ihnen konnte ich im Studioraum nicht bekommen. Diese Kontakte entstanden erst durch meinen Unterricht, durch Gespräche während der Pausenaufsichten und bei den Schülerfesten, die vier bis fünfmal pro Jahr stattfinden und die ich regelmäßig besuchte. So lernten mich viele Schüler kennen (und ich sie !), was teilweise zu einem guten Vertrauensverhältnis und zu weniger Schwierigkeiten mit ihnen im Studioraum führte. Bei allem waren meine französischen Sprachkenntnisse (ich habe Französisch studiert) von ganz großem Vorteil. Italienisch habe ich im Selbststudium und im Gespräch mit Schülern und Lehrern gelernt. Trotzdem soll nicht unerwähnt bleiben, daß noch genügend andere Schüler übrigbleiben, die mir die Arbeit als Surveillant schwer machten und Nerven kosteten. In diesem meinem ersten Jahr als Surveillant in Varese entstanden einige « Reformideen », die ich dann in den folgenden Jahren als Surveillant général in Zusammenarbeit mit der Direktion und meinen Surveillants verwirklichen konnte.

E) REFORM DES SYSTEMS DER STUDIERÄUME IN VARESE

Als mein Vorgänger, ein Belgier, am Ende des Schuljahres 1970-71 Varese verließ, wurde ich auf Vorschlag des damaligen Direktors Decombis und des deutschen Inspektors Öhmann vom Vertreter des Obersten Rates zum « Surveillant général » ernannt. Da man ein eingefahrenes System nur schwer von heute auf morgen ändern kann, habe ich meinen fünf Surveillants zu Beginn des Schuljahres 1971 zunächst mein « Privat-System » empfohlen, d.h. neben der Arbeit Lesen, leise Gespräche oder Spiele im Rahmen des Möglichen zu erlauben. Diese Neuerung wurde zwar von den Schüler begrüßt, führte aber je nach pädagogischem Geschick und Durchsetzungsvermögen der einzelnen Surveillants zu Schwierigkeiten mit solchen Schülern, die diese gewisse Liberalisierung ausnutzten, um in den Studioräumen bewußt oder unbewußt Unruhe zu stiften und arbeitswillige Schüler zu stören. Diese Kompromißlösung konnte also keine Dauerregelung sein.

Daraufhin habe ich mit Genehmigung des Direktors der Schule, Herrn Thines, und seines Stellvertreters, Herrn Krüger, in Zusammenarbeit mit meinen Surveillants ein neues System entworfen, das mit Beginn des Schuljahres 1972 in Kraft trat. Es wurden nun für alle Schüler drei Studioräume eingerichtet, zwischen denen jeder einzelne Schüler selbst wählen kann :

1) *Arbeitsraum*

In diesen Raum gehen alle Schüler, die in Ruhe arbeiten wollen oder mit einer Strafarbeit aus dem Unterricht geschickt werden.

2) *Bibliotheks- und Arbeitsraum*

Es handelt sich dabei um zwei kleinere miteinander verbundene Räume, in denen die Schüler verschiedensprachige Lexika, Wörter- und Sach-

bücher, Lektüren, Illustrierten, Wochen- und Tageszeitungen (u.a.) vorfinden. Hier dürfen die Schüler lesen, allein oder in Gruppen mit dem vorhandenen Arbeitsmaterial studieren. Auch Privatgespräche und Diskussionen sind erlaubt.

3) Spielraum

Hier befinden sich eine ganze Reihe von Spielen, die durch Finanzierung von der Schule, der Elternvereinigung und des Schülerkomitees gekauft werden konnten. Es ist der größte unserer Aufenthaltsräume für Schüler, da er verständlicherweise von einer großen Anzahl von Schülern aufgesucht wird.

Da bei diesem System der Studioräume absolute Ruhe nicht gefordert werden kann, sind der Bibliotheks- und Spielraum mit Teppichfußboden ausgelegt worden, um den Geräuschpegel möglichst niedrig zu halten. Daß die Schüler von unseren Aufsichtslehrern angehalten werden, die vorhandenen Bücher, Zeitschriften und Spiele sorgfältig zu behandeln und nach Benutzung an ihren Platz zurückzulegen, versteht sich von selbst. Ein Wechsel der Schüler von einem Raum zum andern ist mit Erlaubnis des Aufsichtslehrers möglich. Es sei aber nicht verschwiegen, daß eine gewisse Anzahl von Schülern, diese « Freiheit » mißbrauchen, indem sie Spiele und Bücher schlecht behandeln, wenn nicht sogar absichtlich zerstören, andere Schüler durch lautes Reden oder sonstigen Unfug vom Spielen oder Arbeiten ablenken oder sich unbemerkt beim Wechseln von einem Raum zum anderen im Schulgebäude oder auf dem Hof verstecken.

Wenn in solchen Fällen gutgemeinte Belehrungen von unseren Erziehungsberatern oder von mir keinen Erfolg zeigen, wird der Schüler zeitweise von der Benutzung des Spiel- und Bibliotheksraumes ausgeschlossen und muß sich während sämtlicher Freistunden im Arbeitsraum aufhalten. Die Eltern werden über diese Maßnahme von mir schriftlich benachrichtigt.

Trotz dieser immer wieder vorkommenden negativen Erscheinungen hat dieses System nach meiner Meinung enorme Vorteile :

- 1) Die Schüler haben die freie Wahl zwischen Arbeit oder einer gewissen Entspannung durch Spielen, Lesen oder Diskutieren. So kommen sie sicherlich erholter zur nächsten Unterrichtsstunde. Außerdem können Agressionen gegen die Aufsichtslehrer nicht mehr in dem Maße wie vorher entstehen, weil sie die Schüler nicht mehr zum Arbeiten in absoluter Ruhe zwingen müssen.
- 2) In dieser entspannteren Atmosphäre können je nach Wille, Persönlichkeit und pädagogischen Geschick der Aufsichtslehrer freundlichere Beziehungen zu den Schülern entstehen. Der Erziehungsberater kann je nach seinen Fähigkeiten Spiele erklären oder selbst mit den Schülern ein Spiel machen, bei Schularbeiten eventuell helfen oder Ratschläge geben, im Gespräch mit Schülern schulische oder private Probleme zu erkennen versuchen und bei deren Lösung beratend mithelfen. Auf diese Art und Weise kann der Aufsichtslehrer im wahrsten Sinne des neuen Titels als Erziehungsberater tätig werden.

Alls letzter Punkt zum System der Studioräume in Varese sei noch erwähnt, daß die Schüler der 6. und 7. Klassen einen eigenen Raum besitzen, wo sie sich ohne ständige Aufsicht aufhalten dürfen. Sie haben dort Tonbandmusik, einen Automaten mit Kaffee, Tee und Kakao und einige Zeitschriften, die sie sich selbst besorgen. Rauchen ist in diesem Raum (wie auch auf dem

Schulhof) erlaubt. Die Schüler der 6. und 7. Klassen dürfen sich während ihrer Freistunden auch an einer ziemlich eng begrenzten Stelle des Schulhofes aufhalten, wo sie den Unterricht im Sport und in den Klassenzimmern nicht stören.

F) VORSCHLÄGE für weitere Systemänderungen und Aktivitäten der Schüler während der Freistunden

In diesem Abschnitt kann ich nur Anregungen geben, die sich leider in Varese wegen des akuten Raum- und Platzmangels nicht verwirklichen lassen. Schon jetzt müssen wir einen Studioraum und den Aufenthaltsraum für die Schüler der 6. und 7. Klassen einmal pro Woche als Unterrichtsraum nutzen. Die Prognosen für das kommende Schuljahr werden wegen der zunehmenden Schülerzahl, des Beginns der britischen Sektion in der Höheren Schule und der Reform der Unterstufe noch düsterer. Aber sicherlich gibt es andere Europäische Schulen, wo das Raumproblem weniger gravierend ist und sich von den folgenden Vorschlägen einige verwirklichen ließen.

- 1) Man sollte *allen* Schülern die Möglichkeit geben, während der Freistunden auf den Schulhof oder Sportplatz zu gehen. (In Varese ist es leider nicht möglich, weil der Schulhof ganztätig für den Sportunterricht benötigt wird). Ein Aufsichtslehrer müßte natürlich anwesend sein und könnte eventuelle Ballspiele organisieren und beaufsichtigen.
- 2) Falls Raum vorhanden ist, könnte man eine oder mehrere Tischtennisplatten für die Schüler aufstellen. (In Varese gibt es eine Tischtennisplatte, die wegen Platzmangels nicht mehr benutzt werden kann!). Dieser Raum könnte zu einem Spiel- und Fitness-Center ausgebaut werden, wo neben Tischfußball und Billard auch Sport- und Fitnessgeräte vorhanden wären.
- 3) Auch die Einrichtung eines Aufenthaltsraumes mit Automaten für Getränke und Eßwaren sollte man in Erwägung ziehen.
- 4) Je nach Räumlichkeiten würde die Einrichtung eines Musikzimmers mit Plattenspieler und Radio oder eines Fernseh- und Filmraumes (Schulfernsehen!) bei Schülern einen großen Anklang finden.
- 5) Die Erziehungsberater (und auch andere Lehrer) sollten während des Schultages oder eventuell nach dem Unterricht je nach ihren Fähigkeiten Aktivitäten für die Schüler anbieten : z.B. Schachklub, Näh- und Strickkurs, Kurs im Entwickeln von Filmen und Herstellen von Photos in der Dunkelkammer, Klubs für Sammler (Briefmarken, Münzen, Insekten usw.), Kochkurs, Schreibmaschinenkurs, Tanzkurs.

Für die Angebote und Durchführung solcher Aktivitäten ist eine gute Realisierung möglich, weil solche Arbeitsgemeinschaften bei der Reform der Unterstufe der Höheren Schule in der Studentafel vorgesehen sind.

G) ADMINISTRATIVE AUFGABEN DER ERZIEHUNGSBERATER

Laut Statut kann der Direktor die Erziehungsberater mit Verwaltungsaufgaben betrauen. Ich finde diese Regelung insofern gut, weil die Erziehungsberater so zeitweise von der ohne Frage nervenaufreibenden Aufsicht in den Studio-

räumen abgelöst werden können. Außerdem fallen zu bestimmten Zeiten so viele Verwaltungsaufgaben an, z.B. Vorbereitung der Zeugnisse und Ausgehausweise, die von den vorhandenen Sekretärinnen allein nicht geschafft werden können. Allerdings sollten aber auch Aufgaben verteilt werden, für deren Bereich ein Erziehungsberater mitverantwortlich zuständig ist.

In Varese sind z.B. folgende Aufgaben an die einzelnen Erziehungsberater verteilt worden :

- 1) Kontrolle der Abwesenheiten und Entschuldigungsschreiben. In Varese werden die abwesenden Schüler von den Lehrern in die Klassenbücher eingetragen. Der Erziehungsberater hat dann die Bücher zweimal pro Woche zu überprüfen, festzustellen, ob die Abwesenheit des Schülers berechtigt ist und eventuell fehlende Entschuldigungsschreiben anzufordern. Bei nicht begründetem Fehlen (z.B. Schwänzen des Unterrichts) werden der Stellvertretende Direktor und ich informiert, um die entsprechenden Maßnahmen zu ergreifen. Dieses Kontrollsystem wird ab Januar 1979 durch das System der « Fiches d'absence » ersetzt
- 2) Organisation der Schulbücherei : Erstellung der Listen der in den verschiedenen Sprachabteilungen verwendeten Bücher, Entgegennahme der Bestellungen und Verkauf der Bücher an die Schüler
- 3) Verwaltung der Lehrerbücherei und der Fachzeitschriften
- 4) Überprüfung, Instandhaltung und Neubestellung von Spielen, Büchern und Zeitschriften für die Studioräume der Schüler
- 5) Verwaltung der Schülerdossiers
- 6) Erarbeitung der Vertretungspläne für abwesende Lehrer
- 7) Mitarbeit an der Erstellung des Gesamtstundenplanes
- 8) Erstellung des Stundenplans für die Erziehungsberater
- 9) Erarbeitung des Sitzplanes der Abiturienten für die langen Prüfungsarbeiten im 2. Trimester und für das schriftliche Abitur
- 10) Vorbereitung aller erforderlichen Listen und Tabellen für die Ausrechnung der Abiturnoten
- 11) Berechnung und Zusammenstellung der Vornoten für die Abiturienten
- 12) Mitarbeit im Rechenzimmer während und nach dem mündlichen Abitur.

Bei fast allen aufgeführten Punkten arbeite ich mit, soweit es meine Zeit erlaubt, überlasse aber den Erziehungsberatern soweit wie eben möglich Mitverantwortung, damit sie in ihrer Verwaltungsarbeit einen Sinn und positiven Beitrag zum Ablauf des Schulbetriebes sehen. Nur so läßt sich auch im Kollegium das noch weitverbreitete Vorurteil abbauen, ein Erziehungsberater sei eben nur ein Aufsichtslehrer für die Studioräume ohne weitere Qualitäten und Qualifikation.

Als Abschluß dieses Punktes über Verwaltungsaufgaben sei noch erwähnt, daß die angegebenen Bereiche häufig nicht von einem Erziehungsberater allein zu bearbeiten sind, sondern die Mitarbeit der Kollegen erfordern. Deshalb ist ein gutes Verhältnis der Erziehungsberater untereinander von großer Bedeutung, damit die Zusammenarbeit reibungslos läuft. Glücklicherweise kann ich von meinen Erziehungsberatern (ein Deutscher, zwei Franzosen,

zwei Belgier, ein Italiener) in Varese behaupten, daß diese Voraussetzung sehr zufriedenstellend erfüllt ist. Ich habe einen gut zusammenarbeitenden Mitarbeiterstab. Sprachbarrieren gibt es zum Glück nicht, da jeder französisch, italienisch oder deutsch kann, so daß immer eine gemeinsame Sprache vorhanden ist.

H) UNTERRICHT DER ERZIEHUNGSBERATER

Ich bin der Ansicht, daß die Erziehungsberater gemäß ihrer Ausbildung und Qualifikation zum Unterricht eingesetzt werden sollten (was das Statut gemäß Artikel 32, 3 b ja auch gestattet !). Denn so verliert der Lehrer nicht seine im Heimatland erworbene Praxis und gewinnt neue Erfahrungen hinzu. Außerdem lernen sich Schüler und Erziehungsberater auch in einer anderen Umgebung kennen, was sich für die Aufsicht und erzieherische Tätigkeit im Studio positiv auswirken kann. Hinzu kommt, daß auch die übrigen Lehrer die Erziehungsberater mit anderen Augen ansehen, wenn sie wissen, daß auch « surveillants » qualifiziert und in der Lage sind, Unterricht zu erteilen.

Auf Wunsch kann jeder zum Lehrer ausgebildete Erziehungsberater in Varese Unterricht erteilen, allerdings möglichst nicht mehr als sechs bis acht Stunden, damit noch genügend Zeit bleibt für den vorher aufgeführten Aufgabenbereich. In Varese hat es sich ergeben, daß die Erziehungsberater auch nicht unbedingt mehr Unterricht wünschen, ja sogar in diesem Jahr z.T. ganz darauf verzichtet haben.

In diesem Zusammenhang sei noch ein weiterer Vorschlag erwähnt, der im Inspektionsausschuß diskutiert werden müsste : Man sollte den Erziehungsberatern, die die Lehrbefähigung für die Grundschule besitzen, die Möglichkeit geben, falls sie es wünschen, für einen gewissen Zeitraum (z.B. zwei bis drei Jahre) an der Grundschule zu unterrichten. So würden sie nicht ihre erworbene Unterrichtspraxis verlieren und könnten gleichzeitig auch das System der Primarabteilung an der Europäischen Schule kennenlernen. Dies würde allerdings bedeuten, daß man interessierte Grundschulkollegen für einen entsprechenden zeitlich begrenzten Tausch finden müßte, was bei dem vorher beschriebenen möglichen Aufgabenbereich der Erziehungsberater durchaus denkbar wäre. Allerdings müßten diese Kollegen (wie auch alle Erziehungsberater !) folgende Voraussetzungen mitbringen :

- a) Ausreichende Kenntnisse in einer Fremdsprache, um sich mit allen Schülern verständigen zu können
- b) Unterrichtserfahrung in der Unter- bzw. Mittelstufe der Höheren Schule (Ausbildung und Praxis aus dem Heimatland erforderlich !), um zu unterrichten und außerdem die Verhaltensweisen der Schüler in diesem z.T. schwierigen Alter (11-16 Jahre) psychologisch besser verstehen und beurteilen zu können
- c) Kontaktfreudigkeit und Aufgeschlossenheit für Diskussionen mit Schülern und Jugendlichen über ihre Sorgen und Probleme
- d) Interesse und Initiative an Einrichtung von Aktivitäten für Schüler
- e) Verantwortungsgefühl und guter Wille für die Durchführung der übertragenen Verwaltungsaufgaben.

1) SCHLUSSFOLGERUNGEN

Ich glaube, mit diesem Artikel umfassend genug den gesamten möglichen Aufgabenbereich eines Erziehungsberaters beschrieben zu haben. Um dieses Idealziel allerdings zu erreichen, bedarf es einiger Reformbestrebungen innerhalb einer jeden Schule, damit die Basis für die Arbeit des Erziehungsberaters geschaffen werden kann. Deshalb sollten sich die Direktoren der Schule, die Haupterziehungsberater und ihre Mitarbeiter und nicht zuletzt die Inspektoren so schnell wie möglich mit diesem Problem befassen, damit die « surveillants » wirklich Arbeitsvoraussetzungen finden, unter denen es ihnen möglich ist, ihre vom Obersten Rat unterstrichene pädagogische Aufgabe als Erziehungsberater ernst zu nehmen und durchzuführen.

Dieter ERTING

(Haupterziehungsberater an
der Europäischen Schule Varese)

Les fonctions du Conseiller d'Education dans les Ecoles européennes : ce qu'elles sont, ce qu'elles devraient être

A) INTRODUCTION

En 1975 le Conseil supérieur a décidé de remplacer le nom de « surveillant » par celui de « conseiller d'éducation ».

Il fut ainsi reconnu officiellement que dans les Ecoles européennes le travail du surveillant ne consistait pas seulement en surveillance des élèves, mais qu'il a, en plus, à assumer un rôle de pédagogue et d'éducateur.

Comment atteindre ce but dans les Ecoles européennes ? A-t-on déjà fait quelques pas dans ce sens et que peut-on faire pour réformer le système de surveillance en partie encore trop traditionnel ?

Depuis 1971 je suis conseiller d'éducation principal à l'Ecole européenne de Varese. En tant qu'enseignant allemand, élevé et formé dans un autre système scolaire, ce système de surveillance dans une salle d'étude m'est apparu comme tout à fait nouveau.

Convaincu que ce système nécessitait une réforme, j'ai commencé dès 1971 à introduire des changements, changements desquels je rendrai compte dans l'article qui suit, afin d'esquisser pour les autres écoles les possibilités par lesquelles on pourrait élargir et réaliser de façon plus efficace la tâche du conseiller d'éducation.

B) ATTRIBUTIONS DU CONSEILLER D'EDUCATION

En vertu du Règlement Général des Ecoles européennes et du Statut du personnel, dans l'Article 33 du « Règlement Général des Ecoles européennes », il est dit que :

« Le personnel de surveillance seconde le Directeur et les professeurs dans leur action éducative et pour le maintien de l'ordre et de la discipline, et ce suivant un tableau de prestations qui sera dressé au début de chaque année scolaire par les soins du directeur.

Le directeur peut leur donner également des tâches administratives pour lesquelles il a les titres d'enseignement requis ».

En outre, on trouve encore dans le « Statut du personnel enseignant » sous le chapitre III (obligations de service), art. 32, 3b, le passage suivant :

« Pour les professeurs-surveillants et les conseillers d'éducation, le service hebdomadaire comporte au minimum 36 heures et au maximum 40 heures. Ce personnel peut être chargé d'effectuer des heures d'enseignement ; dans ce cas, une heure de cours équivaut à 2 heures de surveillance. Seules les prestations effectuées au-delà des 40 heures hebdomadaires peuvent être rémunérées comme heures supplémentaires ».

En outre, on trouve au chapitre IV (congés), art. 35 (vacances scolaires) :

« Pour les professeurs-surveillants et les conseillers d'éducation, cette limitation de la durée des vacances peut être portée à 6 jours avant la rentrée scolaire et à 6 jours après la fin de l'année scolaire ».

(En comparaison : pour les enseignants est valable : 4 jours avant la rentrée scolaire et 2 jours après la fin de l'année scolaire).

C) CONSEQUENCES DE B)

Comme le Statut du personnel et le Règlement Général des Ecoles européennes ne donnent pas d'indications concrètes quant aux tâches des conseillers d'éducation, il est laissé à la discrétion de chaque école d'organiser le service du personnel de surveillance en fonction des situations et traditions locales, ainsi que des besoins qui lui sont propres. Ce qui a pour conséquence logique une distribution des tâches parfois complètement différente pour les conseillers d'éducation, car le service du personnel de surveillance est forcément déterminé par des situations locales : semaine de 6 jours (Luxembourg) — peu d'élèves (Bergen), beaucoup d'élèves (Bruxelles) — manque de place (Varese).

Je suis toutefois convaincu qu'avec la bonne volonté des directeurs et de leurs adjoints, en collaboration avec le conseiller d'éducation principal et de son personnel, on pourrait introduire dans chaque école des changements qui définiraient de façon plus précise le travail des surveillants.

Ainsi la tâche des conseillers d'éducation « d'aider le directeur et les professeurs dans leur tâche éducative, par le maintien de l'ordre et de la discipline » serait mieux remplie.

Pour quelle raison le Conseil supérieur a-t-il décidé, il y a 3 ans, sur recommandation du Conseil d'Inspection de remplacer la dénomination de « surveillant » par celle de « conseiller d'éducation » ? (voir Bulletin Pédagogique n° 43, page 67).

Non pas afin que tout reste inchangé, l'idée a été de souligner, par le nouveau titre, le rôle pédagogique des conseillers d'éducation. Malheureusement, dans la plupart des écoles rien n'a changé. L'initiative devrait venir de chaque école afin de vérifier dans quelle mesure la tâche traditionnelle du surveillant pourrait, par un changement de système, se transformer en travail efficace comme conseiller d'éducation auprès des élèves et en collaborateur responsable de la Direction.

Les changements introduits à partir de 1971 à Varese dans le domaine des surveillants et les idées à la base de ces changements pourraient donner aux autres écoles matière à discussion et les inciter à tenter des expériences similaires.

D) EXPERIENCES PERSONNELLES du temps où j'étais « professeur-surveillant »

En septembre 1970, j'ai débuté (comme presque tous les nouveaux enseignants) sans la moindre connaissance du système des Ecoles européennes dans mon service de « professeur-surveillant », à l'école de Varese. En plus de 9 heures d'enseignement en géographie, allemand comme langue étrangère et mathématiques, je devais surveiller les élèves durant leurs heures libres selon un emploi du temps préétabli, dans une soi-disant salle d'étude. On me chargeait en plus d'heures de remplacement des professeurs absents, de surveillance des compositions, de la surveillance du réfectoire et de la cour. On ne m'a pas chargé de travaux administratifs. Par contre, on me demanda de ranger et classer le matériel de géographie. En ce qui concerne les salles d'étude et la surveillance des élèves, le système était établi ainsi : les élèves des classes 1 à 3 étaient dans une salle et les élèves 4-5 dans une autre salle durant leurs heures libres. Les élèves de 6ème et 7ème avaient leur propre salle sans surveillance continue.

Les surveillants (à part moi il y avait deux Italiens et un Français) avaient la tâche de maintenir les élèves dans le calme et, si nécessaire, de les mener au travail par des punitions.

Au profane il ne faut pas beaucoup d'imagination et au surveillant « au front » il ne faut pas beaucoup de temps pour constater que ce système est absurde et « inhumain ». Comment, après les exigences scolaires quotidiennes (de, en partie, 8 heures de cours par jour) peut-on attendre (et exiger !!) d'un élève qu'il soit disposé resp. qu'il soit encore physiquement et mentalement capable de fournir un travail supplémentaire pendant une heure libre et cela dans une atmosphère non naturelle et étrangère à l'enseignement.

Pendant les leçons l'élève a la possibilité de participer activement et, selon la branche, de s'exprimer oralement, de chanter, dessiner, faire du travail manuel et de se déplacer (même si parfois il ne s'agit que du trajet parcouru pour se rendre au tableau). Ensuite, pendant une heure libre (ou parce qu'un professeur est absent), il est placé avec beaucoup d'autres élèves dans une pièce où il est contraint de travailler dans un silence absolu. Même la lecture d'un livre intéressant n'était pas permise. Quelle idée absurde, incompréhensible du point de vue psychologique !! Je voudrais connaître le professeur qui, sans nécessité absolue, serait d'accord de continuer à travailler pendant une heure libre après 6 heures d'enseignement, sans se permettre une pause pour se distraire et se détendre par le bavardage avec un collègue ou en fumant une cigarette ou buvant une tasse de café. Par contre, on exige de l'élève un stress continu, sans détente (excepté pendant les récréations) ! Tels étaient les faits à Varese et le sont encore dans d'autres écoles.

Dans un tel système, quel est le rôle d'un surveillant comme moi en 1970 ? Il doit, jour après jour, démontrer son autorité (pour autant qu'il en ait ou qu'il soit capable d'en acquérir) dans une « lutte » continue, afin de créer le calme dans la salle de travail. Il lui est impossible, dans ce système, d'aider les élèves dans leurs problèmes scolaires ou privés, de les conseiller ou de les éduquer, dans le sens le plus large du mot. Il n'entre pas en dialogue avec les élèves, n'entretient pas de contact personnel avec eux et ne peut pas acquérir l'autorité reconnue nécessaire et la confiance réciproque qui doit être à la base de toute activité éducatrice. Mon « système privé » dans la salle d'études y changeait peu : le travail n'était pas imposé chez moi. Je permettais, selon le nombre d'élèves, des entretiens à voix basse avec le

voisin, la lecture de livres non-scolaires, le travail en groupe, des discussions éventuelles, des mots avisés ou des jeux qui ne dérangent pas (par exemple : échecs), mais j'exigeais qu'on prenne des égards pour les élèves qui voulaient travailler.

Même si cette solution de compromis m'a parfois apporté des points positifs auprès des élèves, je n'ai pas pu créer de bons rapports avec eux dans la salle d'études. Les contacts se faisaient plutôt pendant mon enseignement et pendant les surveillances à la récréation et aux fêtes des élèves qui avaient lieu 4-5 fois par an et auxquelles j'assistais régulièrement. Ainsi, beaucoup d'élèves faisaient ma connaissance (et moi la leur !), ce qui menait partiellement à un bon rapport de confiance et à moins de difficultés dans la salle d'études. Dans cette situation, mes connaissances de français (j'ai étudié le français) présentaient un avantage considérable. J'ai appris l'italien en l'étudiant personnellement et surtout lors des entretiens avec les élèves et les enseignants. Pourtant il faut mentionner qu'il restait un assez grand nombre d'élèves qui rendaient difficile mon travail de surveillant et qui me brisaient les nerfs. C'est pendant une première année comme surveillant à Varese que naissaient quelques « idées de réforme » et je pus les réaliser par la suite comme surveillant général en collaboration avec la direction et mes surveillants.

E) REFORME DES SALLES D'ETUDES A VARESE

Lorsque mon prédécesseur, un Belge, quitta Varese à la fin de l'année scolaire 1970-1971, je fus nommé surveillant général sur proposition du Représentant du Conseil supérieur, du directeur en poste, Monsieur DE-COMBIS et de l'Inspecteur Allemand Monsieur OEHMANN.

Comme on ne peut changer que difficilement d'un jour à l'autre un système appliqué depuis longtemps, j'ai recommandé au début de l'année scolaire 1971 mon « système privé » à mes cinq surveillants. Celui-ci consistait à permettre, dans la mesure du possible, la lecture, les entretiens à voix basse ou des jeux à côté du travail. Ce renouveau fut reçu avec joie par les élèves, mais mena, suivant le savoir-faire pédagogique et l'autorité des surveillants, à des difficultés avec les élèves qui profitaient de cette libéralisation relative pour causer, consciemment ou inconsciemment des troubles et pour déranger les élèves qui voulaient travailler.

Cette solution de compromis ne pouvait donc pas constituer une solution définitive.

Ensuite, j'ai élaboré un système nouveau, avec l'autorisation du directeur de l'école, Monsieur THINNES et de son adjoint, Monsieur KRÜGER et avec la collaboration de mes surveillants ; système qui entra en vigueur au début de l'année scolaire 1972. On aménageait pour tous les élèves trois salles d'études et chaque élève pouvait choisir lui-même sa salle d'études.

1) Salle de travail

Tous les élèves qui veulent travailler en silence ou qui sont exclus des leçons avec un travail imposé peuvent se rendre dans cette salle.

2) Salle de bibliothèque et de travail

Il s'agit de deux salles communicantes plus petites dans lesquelles les élèves trouvent des lexiques, dictionnaires, encyclopédies, livres de

lecture, quotidiens et hebdomadaires en langues différentes. Ici, les élèves peuvent lire, étudier, seuls ou en groupes, en utilisant le matériel de travail qui s'y trouve. De même, les entretiens privés et les discussions sont autorisés.

3) Salle de jeux

On trouve ici une série de jeux qui ont pu être acquis grâce au financement de l'école, de l'Association des parents et du Comité des élèves. C'est la plus grande de nos salles de séjour pour les élèves puisqu'elle est fréquentée, comme on le conçoit, par un grand nombre de nos élèves.

Puisque dans ce système de salles d'études le silence absolu ne peut pas être exigé, les parquets des salles de bibliothèque et de jeux sont recouverts de moquette afin d'atténuer le bruit. Il va de soi que nos surveillants font en sorte que les élèves traitent avec soin les livres, illustrés et jeux et les remettent à leur place après leur utilisation.

Le changement d'une salle à l'autre est possible avec l'autorisation du surveillant. Il faut pourtant admettre qu'un certain nombre d'élèves abusent de cette « liberté » en causant des dommages aux jeux et aux livres ou en les détruisant consciemment, en distrayant les autres élèves du jeu ou du travail par des discours à haute voix ou autres bêtises, ou en se cachant dans le bâtiment ou dans la cour lors d'un changement de salle.

Si, dans de tels cas, un avertissement bienveillant par nos conseillers d'éducation ou par moi n'a pas de résultat, l'élève est exclu temporairement de l'utilisation de la salle de jeux et de la bibliothèque et doit rester pendant toutes les leçons libres dans la salle de travail. J'informe par écrit les parents de cette mesure.

Malgré les phénomènes négatifs qui se manifestent de temps à autre, ce système a, selon moi, des avantages énormes.

1) Les élèves ont le libre choix entre le travail d'une part et d'autre part une certaine détente par le jeu, la lecture ou la discussion. Ainsi ils sont plus détendus pour la leçon suivante. En plus, les agressions contre les surveillants ne se présentent plus aussi souvent qu'auparavant, parce que ceux-ci ne sont plus obligés de forcer les élèves à un travail dans le silence absolu.

2) Dans cette atmosphère détendue peuvent se développer, selon le désir, la personnalité et le savoir-faire pédagogique du surveillant, des relations plus positives avec les élèves. L'éducateur peut, suivant ces capacités, expliquer des jeux ou y participer lui-même, aider aux travaux et donner des conseils, essayer de connaître dans des entretiens avec les élèves les problèmes scolaires ou privés et contribuer à leur solution. Ainsi le surveillant a la possibilité d'être actif comme conseiller d'éducation dans le vrai sens du nouveau titre.

Comme dernier point du système des salles d'études à Varese, mentionnons que les élèves des 6èmes et 7èmes classes possèdent une salle propre où ils peuvent séjourner sans surveillance continue. Ils y ont de la musique enregistrée, un automate à café, à thé et à chocolat chaud, et quelques illustrés qu'ils acquièrent eux-mêmes. Il est permis de fumer dans cette salle (ainsi que dans la cour de l'école). Les élèves des 6èmes et 7èmes classes ont la permission de rester pendant leurs heures libres dans différents

endroits de la cour ; ces endroits sont assez étroitement limités pour que les élèves ne dérangent pas l'enseignement du sport et les leçons dans les salles de classe.

F) PROPOSITIONS POUR DES CHANGEMENTS DE SYSTEME ULTE-RIEURS ET DES ACTIVITES DES ELEVES PENDANT LES LEÇONS LIBRES

Dans ce paragraphe je ne peux que faire des suggestions qui malheureusement ne peuvent pas se réaliser à Varese à cause du manque de locaux et d'espace. Dès à présent, nous sommes obligés d'utiliser une fois par semaine la salle d'études et de séjour des 6èmes et 7èmes classes comme salle de classe.

Les prévisions pour l'année scolaire prochaine sont encore plus sombres, à cause du nombre croissant des élèves, du commencement de la section anglaise à l'école secondaire et de la réforme de la section inférieure.

Mais il y a sûrement d'autres écoles européennes où la pénurie de locaux ne fera pas obstacle à la réalisation de quelques-unes des propositions suivantes :

- 1) on devrait donner à tous les élèves la possibilité de se rendre pendant les heures libres dans la cour ou sur les terrains de sport. (Cela n'est malheureusement pas possible à Varese où la cour de l'école est occupée par les cours d'éducation physique). Un surveillant devrait évidemment être présent, il devrait, le cas échéant, organiser des jeux de ballon et les surveiller.
- 2) Si un local est disponible, on pourrait mettre à la disposition des élèves plusieurs tables de tennis (il y en a une à Varese, mais faute de place, on ne peut l'utiliser). Ce local pourrait être aménagé en un centre de jeux et d'entraînement physique (fitness-center), où, à côté de tables de tennis, de billards, il y aurait quelques engins pour pratiquer les exercices physiques.
- 3) On pourrait penser aussi à installer une salle de séjour avec des distributeurs automatiques de boissons ou d'aliments.
- 4) Les élèves seraient sans doute heureux d'avoir à leur disposition une salle de musique avec un bon tourne-disques et un appareil de radio ou une salle de cinéma et de télévision (par exemple pour suivre la télévision scolaire).
- 5) Les conseillers d'éducation (et aussi d'autres enseignants) devraient offrir aux élèves, pendant la journée scolaire ou même après l'enseignement, suivant leurs aptitudes, des activités diverses : club d'échecs, cours de couture, cours de développement de films et de photos dans la chambre noire, clubs de collectionneurs (timbres, monnaies, insectes, etc...), cours de cuisine, de dactylographie, de danse.

Comme de telles activités sont prévues dans le programme du cycle inférieur de l'école secondaire, les conditions pour la réalisation de ces activités sont généralement données.

G) FONCTIONS ADMINISTRATIVES DES CONSEILLERS D'EDUCATION

D'après le statut, le Directeur peut charger les conseillers d'éducation de fonctions administratives. Cette disposition est à mon avis opportune en ce sens qu'elle permet de libérer pendant une partie de la journée, les conseillers de leur tâche assez énervante de surveillance dans les salles d'études.

De plus, les travaux administratifs s'accumulent en certaines périodes de l'année (par exemple : préparation des bulletins, des certificats de sortie) au point que les secrétariats ne peuvent suffire à la tâche. Il est vrai que des tâches administratives devraient être assignées aux conseillers d'éducation dans les seuls domaines où ils assument une part de responsabilité.

A Varese, par exemple, les travaux suivants ont été répartis parmi les conseillers d'éducation :

- 1) Contrôle des absences et des justifications d'absence. A Varese, les absences sont signalées par les professeurs dans les registres de classe. Le conseiller d'éducation contrôle les registres deux fois par semaine, constate si l'absence de l'élève est justifiée et, le cas échéant, prépare une lettre de rappel. Si l'élève a manqué sans excuse valable, le directeur-adjoint et moi-même sommes prévenus en vue des mesures à prendre.
A partir de janvier 1979, ce système de contrôle sera remplacé par le système des « fiches d'absence ».
- 2) Gestion de la librairie de l'école : établissement des listes de livres employés dans les différentes sections linguistiques ; rassemblement des commandes et vente des livres aux élèves.
- 3) Administration de la bibliothèque des maîtres et des revues spécialisées.
- 4) Gestion des collections de livres, de revues, de jeux pour les salles d'études des élèves.
- 5) Administration des dossiers des élèves.
- 6) Etablissement des rôles de remplacement des professeurs absents.
- 7) Collaboration à l'établissement des horaires de l'année.
- 8) Etablissement de l'horaire des conseillers d'éducation.
- 9) Préparation d'un plan pour le placement des élèves lors des épreuves longues du 2ème trimestre et des épreuves écrites du baccalauréat.
- 10) Préparation des listes et des tables requises pour le calcul des notes du baccalauréat.
- 11) Calcul et collation des notes préliminaires pour le baccalauréat.
- 12) Collaboration à la chambre de calcul pendant et après les examens oraux du baccalauréat.

En tant que conseiller principal, je participe à presque tous ces travaux dans la mesure du temps disponible, mais je laisse volontiers une part de responsabilité aux conseillers d'éducation afin de leur donner le sentiment de fournir une contribution personnelle et positive au déroulement de la vie scolaire. C'est le meilleur moyen de combattre efficacement le préjugé fort répandu dans le corps enseignant que le conseiller d'éducation n'est qu'un simple pion sans autre qualité ou compétence. Disons, pour terminer sur ce point, que ces travaux administratifs ne sont généralement pas assurés par

un seul conseiller d'éducation mais exigent la collaboration des collègues. Une bonne entente est donc indispensable. Tel est largement le cas et je me plais à la relever dans notre équipe à Varese (1 Allemand, 2 Français, 2 Belges, 1 Italien). Il n'y a pas non plus d'obstacles linguistiques, comme chacun parle italien, français ou allemand, si bien qu'il y a toujours un langage commun.

H) TACHES D'ENSEIGNEMENT DES CONSEILLERS D'EDUCATION

Les conseillers d'éducation devraient, à mon avis, être chargés de quelques heures d'enseignement suivant leur formation et leur qualification, comme d'ailleurs l'article 32, 3b du statut en prévoit la possibilité. Ainsi le maître ne perd pas la pratique acquise au pays d'origine et enrichit son expérience pédagogique. Il est essentiel aussi pour le prestige du conseiller d'éducation que les élèves aient des contacts d'un autre ordre avec les conseillers d'éducation, ce qui améliore les rapports dans la salle d'études. Il s'y ajoute que l'image de marque du conseiller d'éducation se trouve revalorisée auprès des professeurs s'il partage avec eux les responsabilités de l'enseignement.

A Varese, chaque conseiller qui a un titre pédagogique peut donner de six à huit heures d'enseignement. On ne saurait d'ailleurs aller au-delà si les autres fonctions de cette charge veulent être convenablement remplies. Il s'est avéré à Varese que personne ne demande un plus grand nombre de leçons, certains conseillers préfèrent d'ailleurs se limiter strictement à leur tâche de surveillance.

Dans ce texte, une autre proposition mériterait d'être examinée par le Conseil d'Inspection : les conseillers d'éducation qui ont un titre pédagogique pour l'enseignement primaire devraient être autorisés à enseigner pendant un temps déterminé (par exemple : 2-3 années) à l'école primaire. Ainsi, ils ne perdraient pas l'habitude de l'enseignement et se feraient une idée des problèmes du cycle primaire à l'Ecole européenne.

Cela présuppose cependant qu'en échange un enseignant primaire assume pour une période limitée la charge de conseiller d'éducation ; vu la diversité des activités énumérées, un tel échange aurait des attraits. Les collègues en question devraient, il est vrai, répondre aux conditions suivantes :

- a) connaissance suffisante d'une langue étrangère en vue du contact à établir avec tous les élèves.
- b) disposer d'une certaine expérience pédagogique dans le cycle inférieur et moyen de l'école secondaire (une formation et une pratique adéquates auront été acquises dans le pays d'origine) pour pouvoir enseigner et pour mieux comprendre et apprécier les réactions des élèves à un âge passablement difficile (11 à 16 ans).
- c) aimer les contacts, se montrer disponibles pour discuter avec les adolescents de leurs problèmes et de leurs soucis.
- d) être disposés à collaborer aux activités existantes et à en susciter de nouvelles.
- e) avoir le souci des responsabilités et la volonté de s'acquitter valablement des tâches administratives assignées.

1) CONCLUSIONS

Je pense avoir présenté assez clairement dans cet article tout l'éventail des activités possibles d'un conseiller d'éducation. Pour atteindre cette forme de travail idéale, il faudra dans chaque école procéder à certains aménagements et créer les préalables d'une action éducative. Les directeurs d'école devraient donc ensemble avec le conseiller d'éducation principal, ses collaborateurs et sans doute aussi avec les inspecteurs, se pencher sur ces problèmes pour que les « surveillants » trouvent enfin les conditions de travail qui leur permettent de se sentir réellement investis de cette fonction éducative, que le Conseil supérieur leur a assignée en leur accordant avec un titre nouveau des responsabilités nouvelles.

Dieter ERTING

(Conseiller principal d'éducation
de l'Ecole européenne de Varese)

Présentation du cours d'éducation scientifique aux parents lors de l'assemblée générale de leur comité le 27-11-78 à Bergen

Quand l'école signe un contrat avec le futur au lieu de fabriquer des élèves « COPIE CONFORME » des élèves d'hier que nous étions, quand l'école décide de prendre le train du monde en marche, cela implique une remise en question des programmes, bien sûr, mais aussi des objectifs et des structures de l'école et, plus concrètement, du visage de la classe.

Comment ignorer les contacts quotidiens avec la technologie et laisser l'enfant manipuler un nombre impressionnant de « boîtes noires » sans en connaître les structures, les limites, les effets sur l'organisme ou le milieu ?

Comment ignorer le flux d'informations scientifiques que livrent les mass media et qui passionnent nos enfants mais dont le contenu ne subsiste que d'une manière confuse et que l'école se doit d'organiser, de mettre en relation, de remettre en question ?

Mais une fois le problème posé et cette option prise, il faut trouver les solutions. Ce futur dont nous parlions, de quoi sera-t-il fait pour chacun des enfants qui nous sont confiés ? Comment pouvons-nous, aujourd'hui, les préparer à résoudre les problèmes, à vivre pleinement dans un monde dont nous ignorons beaucoup ?

C'est dans cette optique que s'est élaboré notre cours d'éducation scientifique pour le cycle d'observation de l'enseignement secondaire.

Notre but n'est pas d'inculquer les connaissances qui font un physicien, un chimiste, un botaniste, un biologiste ; le but est d'obtenir de l'enfant des comportements de curieux, d'observateur, d'expérimentateur désireux de percer des voies vers des vérités scientifiques.

Notre but est de faire naître l'esprit de recherche, la rigueur scientifique, l'esprit logique, les capacités d'induction et de déduction dont tout individu a besoin, quelque voie qu'il choisisse.

Notre but est d'offrir à l'enfant une façon d'approcher des problèmes nouveaux grâce à une aptitude de transfert, une vision réaliste du monde qu'il aura lentement structuré.

Notre but, en résumé, est de fournir à l'enfant une paire d'yeux supplémentaire, les yeux de la rigueur, qui, s'ajoutant à celle fournie par les activités artistiques et culturelles, à une autre acquise grâce au contact des sciences humaines, à une dernière éclairée par les valeurs morales, feront de l'individu issu de notre système éducatif un être à part entière, artisan de son devenir.

Ces belles théories devaient être transposées dans la réalité quotidienne d'un enseignement s'ouvrant sur la vie. Nous avons tenu à répondre à cette demande de la manière la plus efficace et ce, dès la rentrée de septembre.

A cet effet, un groupe de travail composé d'un professeur de chaque section linguistique a œuvré de longs mois à la réalisation de livrets de travail qui couvrent le programme officiel établi et concrétisent l'esprit de la réforme sous toutes ses facettes. Ces livrets que certaines d'entre vous connaissent, sont identiques pour toutes les sections linguistiques grâce à une présentation purement visuelle et à l'absence de texte.

Chacun de ces livrets de travail développe un thème propice à l'intégration des disciplines scientifiques traditionnelles, artificiellement créées par l'homme. C'est à chaque fois une plongée dans la vie à la rencontre de problèmes. De chaque situation est extraite une structure qui est étudiée, appréciée, replacée dans la situation de départ au profit d'une meilleure vision de l'ensemble. La classe recherche alors d'autres situations présentant la même structure ainsi que des possibilités de perfectionnement, de remplacement.

Cela suppose une activité constante de la part des élèves qui, à aucun moment, ne subissent un enseignement frontal où le professeur parle et les élèves écoutent. Il s'agit tout au contraire d'une recherche permanente de réponses à des problèmes issus du milieu, recherche dans laquelle l'enseignement joue le rôle de guide. L'enfant acquiert progressivement une autonomie telle qu'il sera capable de transférer cette démarche face à une autre situation.

Ces activités sont réparties sur quatre périodes par semaine qui forment des unités de recherche.

Les problèmes sont posés lors d'une première séquence, les questions sont écrites dans le livret, les voies d'approche choisies. Suivent alors deux périodes jumelées de travaux expérimentaux au cours desquels l'élève trouve les réponses aux questions, observe les résultats des expériences qu'il effectue, note les mesures qu'il prend, commet des erreurs dont il recherche les causes, opère des variations dont il juge les effets, propose des prolongements dont il découvre les limites. Ces activités nécessitent souvent la collaboration de quelques élèves, ce qui débouche sur le travail au sein d'une équipe, autre fer de lance de notre réforme. Au cours de la quatrième période, toutes les informations, observations et mesures sont organisées pour déboucher sur des conclusions et chercher plus loin encore.

Les activités de la classe prennent alors les visages les plus divers :

- La recherche au centre de documentation de renseignements manquant d'applications industrielles, de textes à comparer.
- L'entraînement à l'utilisation optimale des instruments de mesure et d'optique introduits dans les activités pratiques.
- La création à l'aide d'un matériel adéquat de machines utilisant les structures techniques rencontrées. Ainsi ces deux réalisations à l'aide du matériel Fischer Technik qui seront au menu du cours d'éducation scientifique dans les prochains mois.
- Les visites de sites et d'installations telles que celle que nous avons faite à la station d'épuration des eaux usées à Alkmaar, celle que nous ferons à l'Aviodrome de Schiphol et à la plage de Bergen, toutes ces visites étant préparées et chaque groupe disposant d'un plan de travail et d'un questionnaire précis.

— La rencontre de spécialistes venant de l'extérieur, tels que dentiste, plongeur, spécialiste de la Croix-Rouge pour les techniques de respiration artificielle et premiers soins auxquelles vos enfants seront pleinement initiés.

C'est ainsi que, pendant trois ans, notre enseignement sensibilisera l'élève aux équilibres délicats qui régissent la nature (équilibre énergétique, physique, anatomique et écologique), lui fera prendre conscience de la mesure de l'homme (ses possibilités et ses limites) et la mesure du monde (de l'infiniment petit à l'infiniment grand).

C'est ainsi que, pendant trois ans, nous observerons votre enfant afin de corriger ce qui doit l'être, exploiter ce qu'il est déjà et l'aider à décider de ce qu'il deviendra.

Notre luxe est de pouvoir prendre le temps nécessaire pour bien faire les choses, regarder l'enfant commettre une erreur pour lui donner l'occasion de la corriger, ne pas bondir devant une hypothèse naïve pour lui permettre d'apprendre la prudence, ne pas lui faire croiser les bras sous prétexte que ce matériel est coûteux et fragile.

Notre récompense est le visage souriant et les yeux curieux de vos enfants lorsqu'ils pénètrent dans nos salles de classe et de les voir heureux dans une école qui sent bon la vie.

R. GOBERT
(Bergen)

Voorstelling aan de ouders van een cursus Wetenschappelijke Opvoeding tijdens de Algemene Vergadering van hun Comité op 27-11-78 te Bergen

Wanneer de school een kontrakt afsluit met de toekomst i.p.v. leerlingen te fabriceren die kopijen zijn van de leerlingen van gisteren, die wij waren, wanneer de school besluit de trein niet te missen, impliceert dit een herbeschouwing van de programma's natuurlijk, maar ook van de objectieven en de structuren van de school, en meer concreet van het aangezicht van de klas.

Hoe kan men voorbijgaan aan de dagelijkse kontakten met de technologie en het kind een ontzettend aantal « zwarte dozen » laten manipuleren zonder er de structuren, de grenzen, de invloeden op organisme en milieu te kennen. Hoe kan men voorbijgaan aan de stroom van wetenschappelijke informatie die de massamedia leveren, die onze kinderen boeit maar waarvan de « indruk » maar vaag blijft en die de school verplicht is te ordenen, te relativeren, te herbeschouwen.

Maar eens het probleem gesteld, eens die optie genomen, moeten oplossingen gevonden worden. Waar zal die toekomst waarover we het hadden van gemaakt zijn voor ieder van de kinderen die ons zijn toevertrouwd? Hoe kunnen we hen vandaag voorbereiden om de problemen op te lossen, om volwaardig te leven in een wereld waarvan ons zoveel ontgaat.

In die visie heeft zich onze cursus wetenschappelijke opvoeding voor de observatiegraad van het voortgezet onderwijs ontwikkeld. Wij willen niet die kennis inplanten die een fysicus, een scheikundige, een botanicus of een bioloog nodig heeft. Het doel is het kind nieuwsgierig te maken, het te doen observeren en experimenteren, bij hem de wens op te wekken de weg te vinden naar wetenschappelijke waarheden. Ons doel is de research-geest op te wekken, de wetenschappelijke juistheid, de logische geest, de in- en deductiemogelijkheden die een individu nodig heeft, waarheen hij zich ook richt.

Ons doel is het kind een benaderingswijze te geven van nieuwe problemen dank zij transfercapaciteiten, een realistische kijk op de wereld, die hij langzaam zal gestructureerd hebben.

Ons doel, in een woord, is het kind een tweede paar ogen te geven, de ogen van de striktheid die, samen met de vorming, verschaft door artistieke en culturele activiteiten, door contact met de menswetenschappen, de morele waarden, van het individu dat uit ons opvoedingssysteem komt, een volwaardig iemand zullen maken, de bewerker van zijn wording.

Deze mooie theorieën moesten omgezet worden in de dagelijkse werkelijkheid van een onderwijs dat opent op het leven.

We hebben eraan gehouden aan deze eis te voldoen op de meest efficiënte manier en dit vanaf het hervatten der lessen in september.

Met die bedoeling heeft een werkgroep, samengesteld uit een leraar van elke taalfdeling, lange maanden gewerkt aan de verwezenlijking van de werkboekjes die het opgestelde officiële programma omvatten en die de geest van de hervorming in al haar aspecten konkretiseren.

Deze boekjes, aan sommigen van U bekend, zijn dezelfde voor alle taalfdelingen dank zij een zuiver visuele voorstelling en het ontbreken van tekst. Elk van deze werkboekjes ontwikkelt een thema dat nuttig is voor de integratie van de traditionele wetenschappelijke disciplines die kunstmatig door de mens gekreëerd werden. Telkens neemt men een duik in het leven op zoek naar problemen. Uit iedere situatie distilleert men een structuur die wordt bestudeerd, geëvalueerd en weer in de beginsituatie geplaatst om een betere totaalvisie te bekomen.

De klas zocht vervolgens naar andere situaties met dezelfde structuur alsook naar vervolmakings- of vervangingsmogelijkheden.

Dit veronderstelt een konstante activiteit vanwege de leerlingen die op geen enkel ogenblik een frontaal onderwijs ondergaan, waar de leraar praat en de leerlingen luisteren. Het gaat integendeel over het permanent zoeken naar antwoorden op milieuproblemen, waarin de leraar optreedt als gids, als animator. Het kind ontwikkelt langzamerhand een zodanige autonomie dat het in staat zal blijken zijn werkwijze op een andere situatie over te brengen.

Deze activiteiten liggen verspreid over vier periodes per week die research-eenheden vormen. Tijdens een eerste periode worden de problemen gesteld, de vragen genoteerd in het schrift, de benaderingswijze gekozen. Vervolgens komen experimenteerperiodes tijdens dewelke de leerling antwoorden vindt, de resultaten van zijn experimenten observeert, zijn metingen noteert, de oorzaken opzoekt van zijn fouten, variaties invoert waarvan hij de uitwerking beoordeelt, verlengingen voorstelt waarvan hij de grenzen ontdekt. Deze activiteiten eisen dikwijls de medewerking van verscheidene leerlingen, wat groepswerk in de hand werkt, ander speerpunt van onze hervorming. Tijdens de vierde periode worden alle informatie, observaties en metingen georganiseerd om te leiden naar conclusies en verder opzoekingswerk.

De klasse-activiteiten nemen dan diverse vormen aan :

- Research in het documentatiecentrum van ontbrekende informatie over industriële toepassingen, vergelijkbare teksten.
- Het aanleren van een optimaal gebruik van instrumenten voor meting en optika en dit tijdens de praktische activiteiten.
- Creatie met adequaat materiaal van machines die de nieuw aangeleerde technische structuren gebruiken, zoals bv. twee realisaties met behulp van materiaal van Fischer Technik, die deel zullen uitmaken van de cursus wetenschappelijke opvoeding gedurende de komende maanden.
- Bezoeken aan plaatsen en installaties (zoals het bezoek aan het waterzuiveringsstation van Alkmaar dat we deden en aan de luchthaven van

Schiphol en het strand van Bergen dat we zullen doen). Al deze bezoeken worden voorbereid en iedere groep beschikt over een werkplan en een duidelijke vragenlijst.

- Ontmoeting met vakmensen zoals een tandarts, een duiker, een Rode Kruisspecialist, voor kunstmatige ademhalings technieken en EHBO (waarin uw kinderen zullen geïnitieerd worden).

Zo zal ons onderwijs gedurende drie jaar de leerling sensibiliseren voor het delicaat natuurevenwicht (energetisch, fysisch, anatomisch en ekologisch), zal het hem bewust maken van de menselijke maatstaf (mogelijkheden en limieten); en de wereldmaatstaf (van oneindig klein naar oneindig groot).

Zo zullen we gedurende drie jaar uw kind observeren, verbeteren wat moet verbeterd worden, gebruik maken van wat hij reeds is en hem helpen beslissen wat hij zal worden.

Onze luxe is dat we de nodige tijd kunnen nemen om de zaken goed te doen; we kunnen het kind een fout zien maken en hem de kans geven zichzelf te verbeteren, we zullen niet opspringen bij het horen van een naïeve hypothese, om hem voorzichtigheid te leren, we zullen hem niet met gekruiste armen laten zitten onder voorwendsel dat het materiaal delicaat en kostbaar is.

Onze beloning is een glimlachend gezicht en de nieuwsgierige ogen van uw kinderen, als ze de klaslokalen binnentreden, onze beloning is hen gelukkig te zien in een echte « levensschool ».

R. GOBERT
(Bergen)
(Vertaling C. VERSELE)

Toelichting op de cursus "Bijgevoegde Activiteiten" aan de ouders tijdens de Algemene Vergadering van hun vereniging op 27-11-78 te Bergen

De vernieuwing van de middelbare school is dit jaar op gang gekomen en wel voor de eerste klas. Een van de vernieuwingen bestaat uit de zogenaamde « bijgevoegde activiteiten ». Het woord zegt al enigszins waar het over gaat. Bijgevoegde activiteiten zijn vakken die tot dit jaar niet op het rooster voorkwamen. De belangrijkste voorwaarde was, dat het geen leervakken mochten zijn, maar zogenaamde doevakken : vakken die het kind aanzetten en inspireren tot creatief bezig zijn.

De schoolleiding is in samenwerking met enkele collega's tot de volgende activiteiten gekomen :

- Modelbouw, o.l.v. Mr. Tooke.
- Textiele werkvormen, o.l.v. Mevr. Pronk.
- Bakken (koekjes, brood en andere heerlijkheden), o.l.v. de Heer v. Velzen.
- Dramatische expressie, o.l.v. Mevr. Bruel.

Deze lessen worden één maal per week in een blokuur gegeven. De lessen zijn naar keus van de leerling voor de tijd van 5 maanden. Zo kan het kind 2 activiteiten per schooljaar volgen. Alle activiteiten zijn voor meisjes en jongens. Er zijn geen activiteiten die speciaal voor jongens of meisjes aantrekkelijk zijn.

Enige indrukken van de verschillende activiteiten na drie maanden zijn :

— Het bakken

Het doel van het bakken is enig inzicht te geven in het bereiden van koekjes, brood e.d., wat voor grondstoffen er zoal worden gebruikt en waar deze vandaan komen. Hoe wordt een deeg gemaakt en waarom zijn de verhoudingen zo belangrijk ? Waarom moet er hygiënisch gewerkt worden ?

Dit alles gebeurt door het maken van een produkt, maar het belangrijkste is misschien wel de ervaring zelf prettig bezig te zijn met het bereiden van produkten en de voldoening, als de zelfgebakken taart gelukt is.

— Textiele werkvormen

Het gaat erom door aanmoediging zelf ideeën te ontwikkelen met de gegeven materialen, zoals bv. lapjes, die op jute met fantasiesteken vastgenaaid worden, om zo tot een goed werkstuk te komen. Met deze technieken kan men ook kledingstukken versieren.

Spinnen en met de gesponnen wol creatief weven, waarbij nog andere materialen gebruikt kunnen worden, bv. raffia, gedroogde bloemen, takken, kralen enz. De fantasie wordt aan het werk gezet. Het is een spel met materialen, die de leerlingen naar eigen ideeën en smaak kunnen verwerken. Het uitvoeren van eigen ontwerpen wordt een avontuur en het resultaat een persoonlijke creatie.

— Modelbouw

De bedoeling is, dat elke groep drie uitgewerkte modellen maakt, elk een natuurgetrouwe weergave. De leerlingen gebruiken hout en metaal en een grote verscheidenheid aan gereedschap. De basismodellen worden gemaakt volgens strakke richtlijnen, maar daarnaast zijn er ruime mogelijkheden voor persoonlijke interpretatie.

— Dramatische expressie

Door middel van oefening op het gebied van beweging, geluid, muziek, tekst en bovenal expressie krijgen de leerlingen een eerste aanzet en kennismaking op het grote terrein van de dramatische expressie. Onze werkruimte is het toneel. Zo raken de kinderen gewend aan de ruimte, het licht, de zaal en het publiek, want wekelijks hebben we belangstellende kijkers in de zaal. We doen ademhalingsoefeningen ter bevordering van de spreektechniek en spelletjes waarin spanning en ontspanning elkaar afwisselen. Er worden zelfs al kleine charades gespeeld (dit zijn geïmproviseerde, zelfbedachte stukjes).

Tenslotte : Deze bijgevoegde activiteiten gaan door in het tweede schooljaar van de middelbare school, zodat de leerling na twee jaar alle vier de activiteiten gevolgd kan hebben, als hij dat wil. Vanzelfsprekend kan het kind terugrijpen naar een eerder gedaan onderdeel. Dit hangt af van zijn belangstelling, aanleg of genoten voldoening.

H. BRUEL
(Bergen)

Présentation des Activités Complémentaires aux parents lors de l'assemblée générale de leur association le 27-11-78 à Bergen

La rénovation de l'école secondaire a débuté cette année pour la première classe. Une des nouveautés concerne les « activités complémentaires ». L'expression s'explique elle-même. Les activités complémentaires sont des branches qui jusqu'à cette année n'apparaissaient pas sur l'horaire. La condition essentielle était que ce ne pouvaient être des branches classiques mais des branches qui exhortaient et inspiraient les enfants à des activités créatives.

La direction de l'école en collaboration avec quelques collègues a proposé les activités suivantes :

- Modelisme, sous la direction de M. Tooke.
- Travaux textiles, sous la direction de Mme Pronk.
- Boulangerie (biscuits, pain, délicatesses), sous la direction de M. Van Velzen.
- Expression dramatique, sous la direction de Mme Bruel.

Les leçons sont données une fois par semaine, en bloc. Elles durent, au choix de l'élève, cinq mois. Ainsi l'enfant pourra suivre deux activités par an. Toutes les activités sont destinées aux garçons comme aux filles. Aucune activité n'est particulièrement attirante pour garçons ou filles.

Quelques impressions après trois mois d'activités diverses :

- Boulangerie

Le but est de faire comprendre la préparation de biscuits, pain etc., quelles en sont les matières premières, d'où elles proviennent, comment est fait une pâte, pourquoi des mesures exactes sont importantes, pourquoi il faut observer l'hygiène. Tout ceci se passe par la fabrication d'un produit, mais ce qui compte peut-être le plus c'est l'occupation agréable par la préparation de produits et la satisfaction de voir une tarte réussie, qu'on a faite soi-même.

- Travaux textiles

Il s'agit d'encourager les élèves à développer des idées à l'aide de matériaux donnés, comme des chiffons fixés sur du jute par des mailles de fantaisie pour parvenir ainsi à un bel ouvrage. Il est possible de décorer des vêtements en s'aidant de ces techniques. Filer et tisser avec la ligne filée, en s'aidant d'autres matériaux comme le raffia, les fleurs séchées, les branches, les perles etc.

L'imagination est mise à l'œuvre. C'est le jeu avec les matériaux que les élèves peuvent travailler à leur idée et goût personnel. La réalisation de leurs propres projets devient une aventure et le résultat une création personnelle.

- Modelisme

Il faut que chaque groupe exécute trois modèles détaillés, chaque modèle étant une copie exacte. Les élèves emploient le métal, le bois et tout un assortiment d'outils. Les modèles de base sont fabriqués d'après des instructions rigoureuses. Par ailleurs il y a d'amples possibilités d'interprétation personnelle.

- Expression dramatique

Par l'exercice du mouvement, du son, de la musique, de textes, et surtout de l'expression, les élèves sont amenés à faire la connaissance du domaine étendu de l'expression dramatique. Notre lieu de travail est la scène. Les enfants peuvent ainsi s'habituer à l'espace, la lumière, la salle et le public puisque, une fois par semaine des spectateurs intéressés occupent la salle. Nous faisons des exercices respiratoires pour améliorer la technique de la parole, et des jeux où la tension alterne avec la relaxation. On joue même déjà de petites charades (petites pièces improvisées, imaginées).

Il faut ajouter que ces activités complémentaires ont lieu en seconde année de l'école secondaire ; ainsi l'élève peut, s'il le veut, avoir suivi les quatre activités en deux ans. Il est évident que l'enfant peut reprendre une activité exercée antérieurement. Cela dépend de ses intérêts, de ses talents et de sa satisfaction.

H. BRUEL
(Bergen)
(Traduction C. VERSELE)

Exposé introductif au thème d'étude

"Géométrie dans le bloc 1-2-3"

L'organisation du cours de géométrie dans le bloc 1-2-3 de l'école secondaire est un problème pédagogique important pour tout professeur de mathématique. Nous allons tenter de formuler quelques principes essentiels qui devraient guider l'enseignement de la géométrie dans le cycle inférieur de l'école secondaire.

Il faut sans cesse prendre en considération les connaissances préalablement acquises par les élèves et veiller à ne pas heurter ceux-ci en leur présentant des théories qui pourraient leur sembler éloignées ou ne pas s'accorder avec leurs connaissances souvent acquises individuellement au cours d'expériences ou de lectures. Bien au contraire, il faut utiliser ces premières connaissances pour bâtir une géométrie en respectant le mode de pensée des élèves de 11-12 ans, mode de pensée distinct du nôtre et notamment par le fait qu'une théorie, qui nous paraît simple et première, peut sembler difficile aux élèves. La difficulté réside d'ailleurs souvent dans le caractère élémentaire de la théorie étudiée, caractère que nous, professeurs, avons été amenés à reconnaître après de nombreux exercices d'axiomatisation.

Dans le bloc 1-2-3, il est indispensable que l'acquisition du savoir en géométrie se fasse en connection étroite avec la perception et la connaissance du monde physique où nous vivons. L'étude de la géométrie ne doit en aucun cas se réduire à un jeu logique. Toute systématisation doit être précédée et basée au contraire sur l'intuition toujours enrichie par de nombreuses manipulations et observations. Ces travaux pratiques doivent amener l'élève à se familiariser avec les notions de points, droites, plans et leurs relations. L'exploration du plan et de l'espace se fera aisément par l'intermédiaire de figures planes ou spatiales. Ce but peut être atteint par le calcul de mesures de longueurs, d'aires et de volumes, par la construction à l'aide des instruments de figures planes et spatiales et aussi par l'étude des transformations et plus particulièrement des déplacements et des isométries conservant une partie du plan ou de l'espace.

Nous pensons, d'autre part, que dans le premier cycle, il est difficile et peu souhaitable de faire une étude géométrique essentiellement affine. Parmi les propriétés rencontrées, se mêleront des propriétés métriques euclidiennes et des propriétés affines et ce n'est que graduellement que les élèves, suffisamment motivés, seront orientés vers une géométrie axiomatique qui serait étudiée avec plus d'opportunité, pensons-nous, en classes de 5e et de 6e.

La transition entre les premières manipulations et cette géométrie structurée sera assurée en 3e et se prolongera en 4e en exerçant les élèves à déduire à partir d'un certain nombre de propriétés, considérées comme acquises, d'autres propositions par raisonnement. Les démonstrations très simples au départ se composeront par la suite de plusieurs maillons. De tels exercices accompagnés de travaux ayant pour but d'apprendre aux élèves à distinguer des propriétés euclidiennes de propriétés affines permettront, en plusieurs étapes franchies sans heurt, de poser enfin les jalons d'une géométrie axiomatique.

M. METTEWIE
(Bruxelles)

Proposition de progression pour le cours de géométrie

La proposition suivante du découpage du programme de géométrie des 3 premières années est basée sur les principes suivants :

1. On mettra en œuvre plus hâtivement la géométrie et la trigonométrie dans le sens pratique.
2. On choisira quelques axiomes forts à partir desquels se tiendront de courts raisonnements logiques (dès la 1^e année) permettant la découverte de propriétés.
3. La mise en œuvre de la géométrie et la découverte des axiomes se « pratiqueront » d'abord par des manipulations nombreuses puis, suivront les vérifications et les applications des propriétés découvertes.
4. A partir de la 4^e année du choix de l'orientation mathématique, on construira une géométrie axiomatique plus rigoureuse.

PREMIERE CLASSE

Base du travail : Parallélépipèdes, prismes, cylindres, sphères.

But :

- Révision et élargissement de notions « approchées » au primaire.
- Manipulation et analyse de solides en vue de leur construction éventuelle (instruments, mesures).
- Emploi systématique des termes propres et expression des propriétés découvertes.

Matière :

1. Ensembles de points avec les cas particuliers (plans, droites, segments).
2. Positions relatives de ces ensembles (2 plans, plan-droite, 2 droites), leur intersection (demi-plan, secteur angulaire, bande de plan, demi-droite, segment).
3. Par classements : ensemble de droites (direction-faisceau), segments congrus.

4. Des segments congrus, introduire la distance de 2 points et les mesures des longueurs (cette notion peut s'introduire à partir des parallélogrammes et des couples équipollents et déboucher sur la graduation entière de la droite grâce à la notion symétrie centrale).
5. Orthogonalité (droite-plan, 2 plans, 2 directions) — constater les conditions suffisantes.
6. Rectangle - carré - cercle - disque - sphère - boule.
7. Repérage sur une droite, sur un plan (quadrillage, coordonnées).
8. Symétrie axiale :
 - a) Observation de figures symétriques (carrés - rectangles).
 - b) Construction d'autres figures sym. sur un quadrillage.
 - c) Construction du symétrique d'un point avec geodreileck (segments congrus ou couples équipollents).
 - d) Médiatrice d'une paire de points.
 - e) Triangle isocèle - rhomboïde - losange.
 - f) Constatations : 2 segments symétriques sont congrus, 2 secteurs angulaires symétriques sont congrus (rapporteur).
9. Mesures d'aires et de volumes (basées sur quadrillages et cubages).

DEUXIEME CLASSE

Base du travail : Prismes, pyramides, troncs de pyramide à bases parallèles.

But :

- Exploitation des notions générales sur les relations pour entamer de manière cinématique les transformations du plan.
- Fixation du vocabulaire mathématique et son emploi judicieux.

Matière :

1. Révisions de constructions : de couples équipollents, d'images par une symétrie axiale.
2. Prospection des transformations de l'espace (ex. : translation : ascenseur, prisme - homothétie : ombre à la bougie, tronc de pyramide - projections parallèles : ombre au soleil - symétrie centrale : appareil photo ...).
3. Projections parallèles de 2 couples équipollents ou 2 segments congrus : Thalès pour abscisses entières.
4. Homothéties et translations :
 - découvrir au 2) - organiser sur un quadrillage - définition ;
 - images de droites, droites parallèles, segments (constatations...).
5. Composition de 2 permutations du plan :
 - notion ;

- application aux translations, aux homothéties de même centre et aux symétries axiales ;
- rotations ;
- étude de quelques groupes géométriques.

Remarques :

- a) La notion d'invariants (parallélisme - perpendicularité - distances - aires) sera approchée intuitivement.
- b) Les constatations intuitives sur les transformations n'éliminent pas le raisonnement logique, ni les premières démonstrations.
- c) Les exercices de mesures (longueurs, aires, volumes) se coupleront avec la notion d'échelles (homothétie).

TROISIEME CLASSE

Base du travail : Constatations des années précédentes.

But :

- Etude systématique : des transformations du plan ; des propriétés des figures - classements.
- Leur mise en œuvre pour : l'application courante ; jeter les bases de la construction de géométries (affine ou métrique).

Matière :

1. Sous-graduation rationnelle de la droite - Thalès pour abscisses rationnelles - Approximation.
2. Dilatations : Définition - Composition - Groupe - Invariants.
Classification :
3. Isométries :
 - Définition - Composition - Groupe.
 - Sous-groupes des translations et des Rotations de même centre.
 - Réduction des isométries (si le niveau de la classe le permet).
4. Distance :
 - Propriétés (distance positive ou nulle - inégalité triangulaire).
 - Distances et isométries.
 - Distances et homothéties.
 - Distance point-droite.
 - Cercle : positions relatives droite-cercle, 2 cercles ; diamètre - tangente.
5. Secteur angulaire :
 - Secteurs angulaires isométriques.
 - Bissectrice d'un secteur angulaire.
 - Secteurs angulaires formés par 2 // et une sécante.
 - Angle au centre, inscrit (définition et mesure).

6. Similitude : Définition - Rapport - Images par une similitude - Distances et similitude.
7. Rapport de 2 côtés d'un triangle rectangle (sinus, cosinus et tangente).
8. Théorème de Pythagore :
 - a) par évaluation des mesures des aires des carrés (quadrillage) ;
 - b) vérification de la constatation ;
 - c) applications numériques.
9. Résolutions simples de triangles rectangles (tables) et applications géométriques diverses sur les quadrilatères et les triangles.

C. MEEUS
(Karlsruhe)

Sitzungen der Inspektionsausschüsse

(20., 21. und 22. Februar 1979)

Die Sitzungen der Inspektionsausschüsse fanden in Brüssel vom 20. bis 22. Februar 1979 statt :

- 20. Februar : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Grundschule ;
- 21. Februar : Gemeinsame Sitzung der Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule ;
- 22. Februar : Sitzung der Inspektionsausschusses für die Höhere Schule.

Ohne in die Einzelheiten der zahlreichen behandelten Fragen zu gehen, sind wir der Ansicht, daß es von Nutzen ist, einige Angaben für die Hauptprobleme, die die Inspektionsausschüsse geprüft haben, zu machen.

a) Lehrplan

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule schlägt dem Obersten Rat einen Lehrplan für den nicht konfessionsgebundenen Moralunterricht vor.

b) Stellenschaffungen

Die Inspektionsausschüsse schlagen dem Obersten Rat vor, die von den Europäischen Schulen beantragten Stellen für Lehrpersonal zu genehmigen. Eine Aufstellung der vom Obersten Rat im Mai 1979 geschaffenen Stellen wird in der nächsten Nummer veröffentlicht werden.

c) Eröffnung der vierten Sekundarschulklasse der dänischen Abteilung an der Europäischen Schule Luxemburg

Bis jetzt führt die dänische Abteilung der Europäischen Schule Luxemburg nur die ersten drei Klassen der Höheren Schule. Der Inspektionsausschuß schlägt dem Obersten Rat vor, im September 1979 die 4. Klasse einzurichten. Die Schüler werden zwischen dem lateinisch-neusprachlichen Zweig und dem wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Zweig wählen können.

d) Intensivierung des europäischen Bewußtseins an den Europäischen Schulen

Im Mai 1978 hat der Oberste Rat die Inspektionsausschüsse beauftragt, das Problem der Intensivierung des europäischen Bewußtseins an den Europäischen Schulen zu untersuchen. Herr Ministerialrat REIMERS hat in dieser Frage einen zusammenfassenden Bericht vorgelegt, den er auf der Grundlage

der Berichte der verschiedenen Schulen erstellt hatte. Nach Anbringung einiger Änderungen haben die Inspektionsausschüsse beschlossen, diesen Bericht mit den in ihm enthaltenen Empfehlungen dem Obersten Rat vorzulegen.

e) Dauer der Schulstunden für den Religions- und den Moralunterricht im 1. und 2. Grundschuljahr

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat dieses Problem untersucht und zwar nach dem Beschluß des Verwaltungsrates der Europäischen Schule Luxemburg, die für den Religions- und Moralunterricht zugestandene Ausnahme zu beenden und die Dauer dieses Unterrichts von 45 Minuten auf 30 Minuten gemäß dem Beschluß des Obersten Rates von 1970 zurückzuführen.

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat dem Beschluß des Verwaltungsrates der Europäischen Schule Luxemburg beigestimmt, da ein Kind von sechs bis sieben Jahren nicht fähig ist, seine Aufmerksamkeit auf ein Fach während 45 Minuten zu konzentrieren. Er hat die Europäischen Schulen, die noch Unterrichtsstunden von 45 Minuten in den 1. und 2. Klassen haben, eingeladen, ihre Dauer möglichst auf 30 Minuten herabzusetzen.

f) Wiederauslegung geteilter Klassen

Die Inspektionsausschüsse haben die Untersuchung dieses Problems fortgesetzt (siehe Pädagogische Zeitschrift Nr. 58, Seiten 34, 36 und 38). Sie haben gesonderte Kriterien für die Wiederauslegung geteilter Klassen ausgearbeitet. Die Vorschläge der Inspektionsausschüsse werden zur Zeit vom Verwaltungs- und Finanzausschuß geprüft. Der Oberste Rat wird sich wahrscheinlich in dieser Frage im Dezember 1979 aussprechen.

g) Auslosung der mündlichen Prüfungsfächer der Europäischen Reifeprüfung

Die Prüfungsordnung der Europäischen Reifeprüfung sieht vor, daß die Wahl bestimmter Fächer der mündlichen Prüfung durch das Los bestimmt wird. Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule hat beschlossen, daß diese Auslosung am Ende des 2. Trimesters stattfinden wird. Er verlangt jedoch, daß die nicht ausgelosten Fächer nicht vernachlässigt werden und daß die Schüler daran bis zum Ende des Schuljahres mitarbeiten.

Meetings of the Boards of Inspectors

(20, 21 and 22 February 1979)

The Boards of Inspectors met in Brussels from 20 to 22 February 1979 :

- 20 February : meeting of the Board of Inspectors (Primary) ;
- 21 February : joint meeting of the Boards of Inspectors (Primary and Secondary) ;
- 22 February : meeting of the Board of Inspectors (Secondary).

Without going into detail on the many issues which were dealt with, we feel that it will be useful to give some indication of the main problems which were discussed.

(a) Syllabus

The Board of Inspectors (Secondary) proposed a syllabus for non-religious ethics, for the Board of Governors' approval.

(b) New posts

The Boards of Inspectors proposed that the Board of Governors should approve the requests for new teaching posts made by the European Schools. The list of new posts to be established by the Board of Governors in May 1979 will be published in the next issue of the Pedagogical Bulletin.

(c) Creation of a 4th year Danish class in the secondary section of the European School of Luxembourg

To date, the Danish section of the European School of Luxembourg has been composed of the first three secondary years only. The Board of Inspectors proposed that a 4th year should be opened by the Board of Governors in September 1979. Pupils will be able to opt for either the Latin-languages department or the economics and social science department.

(d) Strengthening of European awareness in the European Schools

In May 1978, the Board of Governors instructed the Boards of Inspectors to look into the problem of strengthening European awareness in the European Schools. The Inspector-General, Mr REIMERS, presented a report on the subject which he had prepared by combining and editing the various reports submitted by the European Schools. After making several amendments to it, the Boards of Inspectors decided to submit this report, together with the recommendations contained in it, to the Board of Governors.

(e) Length of religion and ethics lessons in the 1st and 2nd primary years

The Board of Inspectors (Primary) examined this problem following the decision of the administrative Board of the Luxembourg School to rescind the waiver granted in respect of the length of religion and ethics lessons and to reduce them from 45 minutes to 30 minutes to bring them into line with the Board of Governors' 1970 decision.

The Board of Inspectors (Primary) supported the administrative Board of the European School of Luxembourg's decision, because a child of six or seven cannot concentrate on one subject for 45 minutes. It invited other European Schools which still allow 45 minutes for lessons in the 1st and 2nd years to reduce them to 30 minutes.

(f) Regrouping divided classes

The Boards of Inspectors continued to study this problem (see Bulletin No. 58, pages 34, 36 and 38). They worked out special criteria for regrouping divided classes. The Boards of Inspectors' proposals are currently being examined by the Administrative and Financial Committee. The Board of Governors will probably reach a decision in the matter in December 1979.

(g) Drawing of lots for the oral examinations of the European Baccalaureate

The Regulations for the European Baccalaureate provide for the choice between certain oral subjects to be made by the drawing of lots. The Board of Inspectors (Secondary) decided that this drawing of lots should take place at the end of the second term. It insisted, however, that subjects not being tested should not be neglected and that pupils should continue to work at them until the end of the year.

Réunions des Conseils d'Inspection

(20, 21 et 22 février 1979)

Les Conseils d'inspection se sont réunis à Bruxelles du 20 au 22 février 1979 :

- 20 février : réunion du Conseil d'inspection primaire ;
- 21 février : réunion commune des Conseils d'inspection primaire et secondaire ;
- 22 février : 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) Programme

Le Conseil d'inspection secondaire propose au Conseil supérieur d'approuver un programme de morale non confessionnelle.

b) Créations de postes

Les Conseils d'inspection proposent au Conseil supérieur d'approuver les demandes de créations de postes d'enseignants demandées par les Ecoles européennes. La liste des postes créés par le Conseil supérieur en mai 1979 sera publiée dans le prochain numéro du Bulletin pédagogique.

c) Création d'une 4ème année danoise au cycle secondaire de l'Ecole européenne de Luxembourg

Jusqu'à présent la section danoise de l'Ecole européenne de Luxembourg ne comprend que les trois premières classes au cycle secondaire. Le Conseil d'inspection propose au Conseil supérieur de créer en septembre 1979 la 4ème année. Les élèves pourront choisir entre les sections latin-langues et sciences économiques et sociales.

d) Renforcement de la conscience européenne des Ecoles européennes

En mai 1978, le Conseil supérieur a donné mandat aux Conseils d'inspection d'examiner le problème du renforcement de la conscience européenne des Ecoles européennes. Monsieur l'Inspecteur Général REIMERS a présenté sur la question un rapport de synthèse qu'il avait rédigé à partir des rapports

des différentes Ecoles européennes. Après y avoir apporté quelques adaptations, les Conseils d'inspection ont décidé de soumettre au Conseil supérieur ce rapport avec les recommandations qu'il contient.

e) Durée des cours de religion et de morale en 1ère et 2ème années de l'école primaire

Le Conseil d'inspection primaire a examiné ce problème à la suite de la décision du Conseil d'administration de l'Ecole européenne de Luxembourg de mettre fin à la dérogation qui avait été accordée pour la durée des cours de religion et de morale et de ramener leur durée de 45 minutes par période de cours à 30 minutes, selon la décision du Conseil supérieur de 1970.

Le Conseil d'inspection primaire a approuvé la décision du Conseil d'administration de l'Ecole européenne de Luxembourg, parce qu'un enfant de 6 à 7 ans n'est pas capable de concentrer son attention sur une matière pendant 45 minutes. Il a invité les Ecoles européennes qui organisent encore des cours de 45 minutes en 1ère et 2ème années, à essayer de ramener leur durée à 30 minutes.

f) Suppression des dédoublements de classes

Les Conseils d'inspection ont poursuivi l'étude de ce problème (voir Bulletin n° 58, pp. 34, 36 et 38). Ils ont élaboré des critères spécifiques pour les suppressions de dédoublements de classes. Les propositions des Conseils d'inspection sont examinées actuellement par le Comité administratif et financier. Le Conseil supérieur pourra sans doute se prononcer à leur sujet en décembre 1979.

g) Tirage au sort des épreuves orales du Baccalauréat européen

Le Règlement du Baccalauréat européen prévoit que le choix entre certaines matières prévues à l'examen oral se fait par tirage au sort. Le Conseil d'inspection secondaire a décidé que ce tirage au sort aurait lieu à la fin du deuxième trimestre. Il insiste cependant pour que les matières non retenues ne soient pas négligées et que les élèves continuent à les suivre jusqu'à la fin de l'année.

CORRIGENDUM

— Pädagogische Zeitschrift Nr. 62, Seite III

Paragraph VI - Art der Prüfungen (Artikel 6)

1. Die Prüfung in der lebenden Sprache muß aufzeigen, daß die Prüfungsteilnehmer in der Lage sind, einen ihnen zu Beginn der Prüfung vorgelegten Text von etwa 300 Worten zu begreifen.

Der Prüfungsteilnehmer muß Fragen beantworten, die es ermöglichen, einmal sein Begriffsvermögen und zum anderen sein Ausdrucksvermögen in der Fremdsprache zu beurteilen.

— Pedagogical Bulletin no 62, Page IX

Paragraph VI - Nature of the examinations (Article 6)

- (1) For the modern languages essay paper, candidates will be required to show their comprehension of a text of some 300 words which will be given to them at the beginning of the examination.

Candidates will be asked questions to assess their powers of comprehension of and expression in the foreign language.

— Bulletin pédagogique no 62, page XV

Paragraphe VI - Nature des épreuves (art. 6)

- 1) Pour la composition de langue vivante, les candidats devront montrer leur faculté de compréhension d'un texte d'environ 300 mots qui leur sera proposé au début de la séance.

Il sera posé au candidat des questions permettant d'apprécier son aptitude à la compréhension d'une part et à l'expression en langue étrangère d'autre part.

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

M. HEUMANN :	Adjoint du Représentant du Conseil supérieur - rue de la Loi 200, 1049 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

Ansvaret for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesignde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.