

Europaskolen · Europäische Schule · Εύρωπαϊκό Σχολείο  
European School  
Ecole Européenne · Scuola Europea · Europese School



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

**Europaskolen · Europäische Schule · Εύρωπαϊκό Σχολείο  
European School  
Ecole Européenne · Scuola Europea · Europese School**

**PÆDAGOGISK BULLETIN  
PÆDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ  
PEDAGOGICAL BULLETIN  
BULLETIN PEDAGOGIQUE  
BOLLETTINO PEDAGOGICO  
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT**

**No 78**

**APRIL  
APRIL  
ΑΠΡΙΛΙΟΣ  
APRIL  
AVRIL  
APRILE  
APRIL** **1982**

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

<b>A LA RECHERCHE D'UNE DEFINITION : LE COURS DE MORALE DANS LES ECOLES EUROPEENNES (G. Dispaux - Varese)</b>	3
<b>SUCHE NACH EINER DEFINITION : DER MORALUNTERRICHT AN DEN EUROPAISCHEN SCHULEN (G. Dispaux - Varese)</b>	7
<b>TO THE REFORM COMMITTEE OF THE EUROPEAN SCHOOLS (A. Knott - Brussels I)</b>	11
Lettre au Comité de réforme des Ecoles européennes (A. Knott - Bruxelles I)	13
<b>BREZINKA, OVVERO ATTENTI ALLE PAROLE (A. Marchesini - Karlsruhe)</b>	15
<b>REFLEXIONS PELE-MELE (P. Redouté - Bruxelles I)</b>	18
<b>LA TETE ET LES JAMBES (J.P. Godfroy - Karlsruhe)</b>	21
<b>RAPPORT SUR LA CONFERENCE DU CONSEIL DE L'EUROPE (Strasbourg du 23 au 26 février 1982) : VIVRE LE MULTILINGUISME EUROPEEN (G. Pinck)</b>	22
Report on the Council of Europe conference (held in Strasbourg from 23 to 26 february 1982) : Across the threshold to multilingual Europe (G. Pinck)	35
Bericht über die Konferenz des Europarates (vom 23. bis 26. Februar 1982) : Leben in einem mehrsprachigen Europa (G. Pinck)	47
<b>SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHUSSE (2., 3. und 4. März 1982)</b>	49
<b>MEETINGS OF THE BOARD OF INSPECTORS (2, 3 and 4 March 1982)</b>	51
<b>REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (2, 3 et 4 mars 1982)</b>	53
<b>HAUSAUFGABEN IN DER BEOBACHTUNGSSTUFE</b>	55
<b>HOMEWORK IN FIRST 3 YEARS (OBSERVATION PERIOD) OF THE EUROPEAN SCHOOLS</b>	58
<b>LE TRAVAIL A DOMICILE DANS LE CYCLE D'OBSERVATION</b>	61
<b>NEUES AUS DEN SCHULEN</b>	
<b>NEWS FROM THE SCHOOLS</b>	
<b>NOUVELLES DES ECOLES</b>	
Année académique 1980-1981 pour les anciens élèves de Bruxelles I	64
The European School Munich : Opening ceremonies (M. Cook - München)	65
Feierliche Einweihung der Europäischen Schule München (M. Cook - München)	67
<b>PERSONALIA</b>	
Birth - Nascita	69

## **A la recherche d'une définition : le cours de morale dans les Ecoles européennes**

— *Le cours de morale propose une éducation à l'esprit critique et à la prise de décision — Il est inspiré par une philosophie rationaliste dans sa démarche et humaniste dans ses aspirations — Bien qu'il occupe dans les grilles horaires une place identique à celle d'une religion, il ne se réfère à aucune d'entre elles — Parfaitement indépendant du phénomène religieux, il n'est pas pour autant anti-religieux.*

Tels sont les principaux jalons qui situent la portée du cours de morale. Ils indiquent un sens mais n'éclairent pas le profil du chemin ni les accidents du terrain. Sur la scène européenne, la mise au point par une commission internationale d'un programme spécialisé complet de la première à la dernière année constitue une innovation sans précédent et un événement d'une portée considérable.

Un enseignement comparable à celui que les Ecoles européennes proposent aujourd'hui aux parents qui ne désirent pas donner à leurs enfants une formation religieuse définie est déjà bien connu en Belgique et au Grand-Duché de Luxembourg, se développe dans certains Länder allemands (1) mais est embryonnaire ou inexistant en France, aux Pays-Bas, en Grande Bretagne, au Danemark, en Italie et en Grèce. La plupart des parents qui confient leurs enfants à une Ecole européenne se situent donc, de facto, dans une situation de choix aveugle.

Dans un pareil contexte on ne s'étonnera pas si quelquefois des erreurs sont commises et que le manque d'information rigoureuse constitue un terrain favorable à l'éclosion de malentendus. Au moment où la rédaction du programme des sept années s'achève, il convient de clarifier les données essentielles d'un choix important pour la vie de l'enfant afin de dissiper l'incompréhension possible entre les enseignants qui acceptent cette charge difficile et souvent ingrate et les parents qui sont en droit d'obtenir une présentation claire des implications de leur décision.

Et tout d'abord, il faut faire un sort à quelques préjugés tenaces. De la compréhension rigoureuse de ce que le cours de morale ne doit pas devenir, peut en effet surgir l'appréciation correcte de ce qu'il devrait être. Je m'efforcerai de lever ici trois malentendus que mes collègues de la commission chargée du programme s'accordent à considérer comme fréquents :

(1) Une brochure récente, que l'inspecteur Général REIMERS a eu l'amabilité de transmettre à la Direction de l'école de Varese, intitulée "**Rahmenrichtlinien für den Unterricht WERTE UND NORMEN**" publiée par le Ministère de l'Education de Basse Saxe prescrit les cadres d'un enseignement "**für diejenigen Schüler die nicht am Religionsunterricht oder Religionskundlichen Unterricht teilnehmen**". L'inspiration comme les objectifs de ce cadre-programme sont remarquablement semblables aux intentions du programme belge. Les champs problématiques sont pratiquement perçus de la même manière.

- Le cours de morale n'est pas un cours de religion sans dieu ;
- Le cours de morale n'est pas un cours d'histoire des religions ;
- L'objectif du cours de morale ne se réduit pas à la compréhension et à l'assimilation d'une matière quelconque.

A. L'immense majorité des hommes et des femmes de la planète se regroupe au sein de collectivités qui partagent une foi et une espérance commune. La croyance et l'espoir sont des sources permanentes de projets et de normes où vont s'alimenter depuis toujours les membres de toutes les sociétés humaines. Ces aspirations comme ces convictions se sont institutionnalisées en Eglises qui ont à leur tour codifié des systèmes normatifs globaux plus ou moins coercitifs qu'elles ont sanctifiés et propagés jusqu'aux confins de leurs zones d'influence.

Les professeurs de morale sont évidemment respectueux de toute foi et de toute espérance qui se développe dans le respect de la croyance et des aspirations du voisin. Mais ils ne considèrent pas qu'il existe un seul système de foi et d'espoir qui aurait un caractère de vérité universel et intemporel. Les commandements et les croyances seront donc abordés dans les cadres du cours de morale comme des *propositions à l'examen*. Encore convient-il de souligner que dans cet examen le seul juge n'est pas, tant s'en faut, le professeur mais bien l'élève. Il construit sa vision du monde comme il l'entend. Il n'y a pas d'amertume, pour le professeur, à voir se développer, chez ses meilleurs élèves, des convictions très différentes de celles qui lui tiennent à cœur.

Nous nous efforcerons donc d'éduquer au respect mutuel dans la différence. Je ne nierai pas qu'il s'agit là d'un travail de funambule. Instigateur d'une réflexion critique, nous évoluons tous les jours sur le fil ténu des quelques valeurs généralement partagées : la Tolérance, la Liberté, le Respect d'autrui, la Vérité. Il faut maintenir l'équilibre délicat entre le dogmatisme triomphant et le scepticisme nihiliste, forger des personnes convaincues mais libres, respectueuses d'autrui et tolérantes.

Nous n'avons rien de comparable aux Tables de la Loi, sinon un consensus humaniste d'autant plus précaire qu'il est indéfinissable. Nous avons décidé d'accorder de la valeur à l'humain (comme être social autant que comme être individuel) et à la recherche de raisons par le moyen du Libre-examen. Mais il ne faudrait pas chercher chez les professeurs de morale un "programme commun" de comportements ou d'opinions. Le Bien et le Mal, c'est votre affaire ! C'est même l'affaire de votre vie, car personne ne peut le définir à votre place alors même que de cette définition dépend le sens ou l'absurdité de votre existence.

B. D'aucuns ont souhaité, pour les enfants dont les parents n'adhèrent pas à une confession religieuse précise, un enseignement d'histoire des religions comparées. Les normes et les valeurs du monde occidental ne sont-elles pas des produits socio-culturels et ne conviendrait-il pas, au siècle de l'accélération des communications, d'initier les adolescents à la diversité des traditions, des rituels et des coutumes que tous les peuples de la terre ont partiellement forgés dans la recherche tenace d'un sens à la vie ?

Il serait ainsi possible d'apprendre aux enfants les us et coutumes des juifs et des musulmans, des bouddhistes et des hindouistes. Nous pourrions comparer les images des dieux à travers le monde et dresser l'inventaire des

rituels qui président partout à la vie et à la mort. On pourrait également faire l'historique des rapports d'affrontement et/ou d'association entre les différentes églises et les états amis ou antagonistes.

A vrai dire ces matières ont une richesse inépuisable. Elles sont cependant beaucoup trop spécifiques par rapport aux objectifs généraux du cours de morale pour qu'on leur consacre la totalité des périodes qui nous sont attribuées.

Soulignons cependant avec force qu'aucun des thèmes mentionnés ici n'est exclu des débats possibles dans un cours de morale. Libre à la classe d'examiner, par exemple, "les usages, les coutumes, les aspects temporels du phénomène religieux". La priorité reste l'entraînement au Libre-examen et à l'option rationnelle.

C. La "matière", quelle que soit son importance intrinsèque, n'est jamais qu'un prétexte qui ne peut faire oublier le primat absolu mais implicite. Il n'y a pas de matière à engouffrer, à macérer, à digérer. Les programmes doivent être envisagés comme des lignes directrices plus que comme des catalogues contraignants. Voilà qui désarçonne les professeurs néophytes. Avec angoisse ils découvrent un désert : pas de manuel, pas de cahier d'exercices, pas de questions toutes faites... Et même, pour l'année du baccalauréat, pas de note dans le bulletin ! Le professeur qui, du fait même de la nouveauté de l'entreprise, est souvent peu préparé à cette spécialité, a l'impression qu'on lui demande de faire des gestes sans muscle (2).

Au demeurant, s'il prend sa tâche à cœur, il trouvera, au sein même des difficultés, de très grandes satisfactions. Le cours de morale ne connaît pas l'ennui des répétitions fastidieuses. La classe le construit sur la base de *problèmes de société* qui ne se présentent jamais deux fois sous le même éclairage. Elle apprend à réfléchir rationnellement aux décisions auxquelles — collectivement ou solitairement, dans la chaleur de la solidarité ou le déchirement de l'antagonisme — nous sommes tous confrontés.

Chaque analyse ponctuelle d'une décision est alors à l'un des carrefours du réseau complexe et mouvant des sciences humaines. Mais la décision elle-même échappe à la science et relève de valeurs librement choisies. Dès lors, si le cours de morale refuse de se réduire à des matières d'histoire, de sociologie, de biologie, de psychologie, de science politique ou d'économie, il ne renoncera pas à faire appel aux savoirs que ces disciplines dispensent.

Les sciences et les morales ne sont pas étrangères les unes aux autres et ne peuvent s'ignorer. Elles ne sont cependant pas non plus dans un rapport de dépendance réciproque. Les sciences ne dictent pas les morales et celles-ci sont bien incapables d'imposer leurs visions à celles-là. Pour prendre deux exemples simples : Les sciences médicales peuvent me montrer à quels risques je m'expose en décidant de fumer. Mais elles ne me démontrent pas que je *doive* m'arrêter de fumer. D'un autre côté, même si les résultats de la génétique consternent bon nombre de moralistes épris d'égalité (ou d'une compréhension étroite de l'égalité), ce ne seront pas leurs cris indignés qui

(2) Afin de rencontrer le souhait des professeurs qui sont amenés à assumer pour la première fois une charge de morale, Monsieur l'Inspecteur Général DETHIER, président de la commission, a prévu de compléter le texte des programmes par des directives précises de méthodologie spéciale.

pourront changer les observations expérimentales. Prétendre construire une morale scientifique est aussi inepte que vouloir faire une science morale.

Notre entreprise consistera alors à habituer l'individu à rendre ses options plus conscientes. Elle ne pourra le libérer de la charge inalinéable de sa liberté et de ses responsabilités. Défenseurs du cours de morale et du Libre-examen, nous sommes intimement convaincus qu'une vie meilleure ne nous est pas simplement donnée mais qu'elle se construit. Aujourd'hui, les enfants des Ecoles européennes "dont la conduite dans la vie n'est pas déterminée par l'appartenance à une religion" disposent d'un programme complet rédigé dans cet esprit. Il nous reste à souhaiter que ce projet d'éducation libre-exaministe aux problèmes de société fasse tache d'huile en Europe.

G. DISPAUX

(Varese)

## Suche nach einer Definition: der Moralunterricht an den Europäischen Schulen

— Der Ethikunterricht soll die Schüler zu kritischem Denken, Urteilen und Handeln führen. — Er fußt auf einer rationalistischen Weltanschauung und strebt humanistische Ziele an. — Er nimmt zwar im Stundenplan ebensoviel Raum ein wie der Religionsunterricht, ist aber an keine Konfession gebunden. — Völlig frei von religiösen Inhalten, ist er doch nicht antireligiös.

*Dies sind die wesentlichsten Anhaltspunkte für die Gestaltung des Moralunterrichts. Sie sind wegweisend, zeigen jedoch weder die Form des Weges noch die Stolpersteine auf. Auf europäischer Ebene ist die Ausarbeitung eines vollständigen Fach-Lehrplans für das erste bis zum letzten Schuljahr durch einen internationalen Ausschuss eine beispiellose Innovation und ein Ereignis von grosser Tragweite.*

*Ein Unterricht, wie er Eltern, die ihre Kinder nicht in einer bestimmten Religion erziehen möchten, heute von den Europäischen Schulen angeboten wird, ist in Belgien und im Großherzogtum Luxemburg bereits gut eingeführt und in einigen deutschen Bundesländern (1) im Kommen; in Frankreich, den Niederlanden, in Großbritannien, Dänemark, Italien und Griechenland ist er hingegen erst im Keim oder noch gar nicht vorhanden. Die meisten Eltern, die ihre Kinder einer Europäischen Schule anvertrauen, stehen also de facto vor einer blinden Wahl.*

*Daher ist es nicht verwunderlich, daß gelegentlich Fehlentscheidungen getroffen werden, und daß der Mangel an genauer Information einen Nährboden für Mißverständnisse bildet. Da nunmehr der Lehrplan für die sieben Jahre vorliegt, sollten die wesentlichen Gründe einer für das Kind lebenswichtigen Entscheidung auseinandergesetzt werden, um eine mögliche Verständnisschwierigkeit zwischen den Lehrkräften, die diese schwere und oft undankbare Aufgabe übernehmen, und den Eltern, die einen Anspruch darauf haben, daß ihnen die Folgen ihrer Wahl klar vor Augen geführt werden, auszuschalten.*

*Zunächst gilt es, einige hartnäckige Vorurteile auszuräumen. Aus einer klaren Vorstellung davon, was der Ethikunterricht nicht werden darf, läßt sich schließlich ableiten, was er sein sollte. Ich möchte versuchen, an dieser Stelle drei Mißverständnisse aufzuklären, die nach Ansicht meiner Kollegen des mit der Ausarbeitung des Lehrplans beauftragten Ausschusses häufig vorkommen:*

(1) Eine vom Niedersächsischen Kultusministerium kürzlich veröffentlichte Broschüre mit dem Titel "**Rahmenrichtlinien für den Unterricht WERTE UND NORMEN**", die Generalinspektor REIMERS der Direktion der Europäischen Schule Varese freundlicherweise übermittelt hat, enthält die Rahmenrichtlinien eines Unterrichts, "**für diejenigen Schüler, die nicht am Religionsunterricht oder religionskundlichen Unterricht teilnehmen**". Die Grundgedanken und Ziele dieses Rahmenprogramms weisen eine auffallende Ähnlichkeit mit den Grundsätzen des belgischen Lehrplans auf. Die Problemfelder decken sich nahezu.

- Der Moralunterricht ist kein atheistischer Unterricht.
- Der Moralunterricht ist kein religionsgeschichtlicher Unterricht.
- Der Moralunterricht beschränkt sich nicht auf die Vermittlung irgendeines Lehrstoffs.

A. Die überwältigende Mehrheit der Menschen, die unseren Planeten bevölkern, gehört Gemeinschaften an, die einen Glauben und eine Hoffnung teilen. Glaube und Hoffnung sind die nie versiegenden Quellen von Vorstellungen und Normen, aus denen die Mitglieder aller menschlichen Gemeinschaften seit jeher schöpfen. Diese Bestrebungen und Überzeugungen wurden in Kirchen institutionalisiert, die ihrerseits mehr oder weniger verbindliche allgemeine Normensysteme aufgestellt haben, die sie bis an die Grenzen ihres Einflußbereichs heilig hielten und verbreiteten.

Selbstverständlich respektieren die Ethiklehrer jeden Glauben und jede Hoffnung, die sich unter Achtung des Glaubens und der Bestrebungen des Nächsten entfalten. Sie vertreten jedoch nicht die Auffassung, daß es ein einziges System des Glaubens und Hoffens gibt, das Anspruch auf universelle und ewige Wahrheit erheben könnte. Die Gebote und Glaubenssätze werden also im Moralunterricht einer Prüfung unterzogen. Es sei auch darauf hingewiesen, daß dabei, wenn überhaupt, nicht der Lehrer, sondern der Schüler als Richter auftritt. Er gestaltet sein Weltbild nach eigenem Verständnis. Der Lehrer nimmt es auch nicht übel, wenn seine besten Schüler zu Auffassungen gelangen, die seiner eigenen Überzeugung zuwiderlaufen.

Wir bemühen uns also, zur gegenseitigen Achtung bei unterschiedlichen Anschauungen zu erziehen. Ich gebe zu, daß es sich dabei um einen Balanceakt handelt. Indem wir zu kritischem Denken anregen, bewegen wir uns täglich auf dem schmalen Grat einiger allgemeingültiger Wertvorstellungen: Toleranz, Freiheit, Achtung vor dem Nächsten, Wahrheit. Es gilt, das Gleichgewicht zu halten zwischen auftrumpfendem Dogmatismus und nihilistischer Skepsis, überzeugte aber freie Menschen heranzubilden, die tolerant sind und den Mitmenschen respektieren.

Wir haben den Gesetzestafeln nichts Vergleichbares gegenüberzustellen, es sei denn einen Humanismus, der um so anfechtbarer ist, als er sich nicht definieren läßt. Wir haben uns dafür entschieden, dem Menschen (als Sozialwesen wie als Individuum) Wert beizumessen und wollen den Dingen durch unvoreingenommene Prüfung auf den Grund gehen. Man sollte von den Ethiklehrern jedoch kein "einheitliches Programm" von Verhaltensregeln oder Anschauungen erwarten: Gut oder Böse ist Eure Sache! Es ist selbst die Entscheidung Eures Lebens, die Euch niemand abnehmen kann, zumal davon die Frage abhängt, ob Euer Dasein sinnvoll oder sinnlos ist.

B. Einige wünschten für die Kinder, deren Eltern keiner bestimmten Konfession angehören, einen religionskundlichen Unterricht. Sind die Normen und Werte der westlichen Welt denn nicht das Ergebnis sozio-kultureller Faktoren, und sollte man im Zeitalter der Kommunikation die Jugendlichen nicht in die Vielfalt der Bräuche, Riten und Sitten einweihen, die alle Völker der Erde auf der beharrlichen Suche nach dem Sinn des Lebens im Laufe der Zeit entwickelt haben?

So wäre es möglich, die Kinder mit den Sitten und Gebräuchen der Juden, der Moslems, der Buddhisten und der Hindus vertraut zu machen. Wir könnten den Gottesbegriff quer durch die Welt verfolgen und eine Bestandesaufnahme der Riten zusammenstellen, die überall Leben und Tod begleiten. Man könnte

auch untersuchen, wie sich die einzelnen Kirchen und die Staaten — seien sie freundlich oder feindselig eingestellt — im Laufe der Geschichte bekämpft und/oder verbündet haben. Dieses Sachgebiet ist wirklich unerschöpflich, angesichts der allgemeinen Ziele des Ethikunterrichts aber viel zu spezifisch, als daß man ihm alle uns zugeteilten Unterrichtsstunden widmen könnte.

Wohlgemerkt, keines der erwähnten Themen ist von einer Diskussion in der Ethikstunde ausgeschlossen. Es steht der Klasse frei, beispielsweise "die Sitten und Gebräuche und die irdischen Aspekte des Phänomens Religion" zu untersuchen. Der Unterricht soll aber in erster Linie auf die vorurteilsfreie Prüfung und die vernunftgemäße Entscheidung vorbereiten.

C. Welche Bedeutung ihm auch zukommt, der "Stoff" ist lediglich ein Vorwand, der das absolut vorrangige, aber selbstverständliche Ziel nicht verdrängen darf. Kein vorgeschriebenes Pensum muß aufgetischt, eingetrichtert und verdaut werden. Die Lehrpläne sind eher als Leitlinien und nicht als zwingende Auflagen gedacht. Das bringt die frischgebackenen Lehrkräfte aus der Fassung. Mit Schrecken stehen sie vor einer Wüste: Kein Lehrbuch, kein Übungsheft, keine vorfabrizierten Fragen... und selbst in der Abschlußklasse keine Note im Zeugnis! Der Lehrer, der wegen der Neuheit des Vorhabens oft schlecht darauf vorbereitet ist, hat das Gefühl, daß von ihm verlangt wird, unbewaffnet in den Kampf zu ziehen (1).

Nimmt er seine Aufgabe ernst, so wird er übrigens in den Schwierigkeiten große Befriedigung finden. Im Moralunterricht gibt es keine langweiligen Wiederholungen. Die Klasse gestaltet ihn aufgrund der aktuellen Probleme, die nie zweimal im selben Lichte erscheinen. Sie lernt, über die Entscheidungen, mit denen wir alle — gemeinsam oder einzeln — in warmem Zusammengehörigkeitsgefühl oder in schmerzlicher Disharmonie — konfrontiert werden, vernünftig nachzudenken.

Jede Schwerpunktanalyse einer Entscheidung setzt dann an einer der Koordinaten des vielschichtigen und lockeren Netzes der Humanwissenschaften an. Die Entscheidung selbst hingegen entzieht sich der Wissenschaft und hängt von frei gewählten Werten ab. Der Moralunterricht will nicht auf die Fächer Geschichte, Soziologie, Biologie, Psychologie, Politologie oder Ökonomie reduziert werden, kann aber gelegentlich in diese Fachgebiete übergreifen.

Wissenschaft und Ethik sind sich nicht fremd und können sich nicht gegenseitig übergehen. Sie hängen aber auch nicht voneinander ab. Die Wissenschaft schreibt die Moralbegriffe nicht vor, und die Ethik kann der Wissenschaft ihre Regeln nicht aufdrängen. Zwei einfache Beispiele: die medizinische Wissenschaft kann mir vor Augen führen, welchen Gefahren ich mich durch das Rauchen aussetze. Sie legt mir aber nicht dar, daß ich das Rauchen aufgeben muß. Andererseits, sollten die Erkenntnisse der Genetik eine Reihe von Moralisten, die die Gleichheitslehre (oder einen engen Gleichheitsbegriff) vertreten, auch entrüsten, so können ihre Proteste die experimentellen Beobachtungen doch nicht ändern. Eine wissenschaftliche Ethik aufbauen zu wollen, ist ebenso absurd wie das Streben nach einer ethischen Wissenschaft.

(1) Um dem Wunsche der Lehrkräfte nachzukommen, die erstmals Ethik unterrichten müssen, beabsichtigt Herr Generalinspektor DETHIER, Vorsitzender des Fachausschusses, die Lehrpläne durch genaue sondermethodologische Leitlinien zu ergänzen.

*Unser Vorhaben besteht also darin, den einzelnen daran zu gewöhnen, seine Entscheidungen bewußter zu treffen. Es kann ihn von der unvermeidlichen Bürde seiner Rechte und Pflichten nicht befreien. Als Verfechter des Moralunterrichts und des Freidenkertums sind wir fest davon überzeugt, daß uns ein besseres Leben nicht einfach zufällt, sondern errungen werden muß. Den Europaschülern, "deren Verhalten im Alltag nicht von der Zugehörigkeit zu einer Religion bestimmt wird", steht heute ein vollständiges, in diesem Geiste verfaßtes Programm offen. Möge dieses auf die freigeistige Prüfung der Menschheitsprobleme gerichtete Bildungsvorhaben in Europa Schule machen.*

G. DISPAUX

(Varese)

## To the Reform Committee of the European Schools

During my interview for the post of music teacher at the European School, I was told rather apologetically of the place of music in the timetable of the school. However there was a great deal of confidence about the future and how we could look forward to the Reform of the programme. What a profound disappointment it has been to read the final proposals for the 6th and 7th years and to realize what chances have been missed. We started with the philosophy that pupils should have a core of compulsory subjects combined with a series of equal options ; we end up with first and second class options varying from five hours to two hours per week ; we end up with a Bac which might represent 35 hours of study per week or it might just represent 31 ; we end up with a Bac which might demand 22 hours of examinable study per week or might demand as little as 15. There seems to be a lack of consistency in these possibilities ; a fudging of the important issues in a Euro-solution which attempts to offend none.

The two periods of Music introduced in the Reform for 1st and 2nd years seems to be a splendid improvement which is working well. The first problem arises in the 3rd year. Since the introduction of the Reform, we have always had large numbers of pupils opting for Music in the 3rd year. But round about Christmas, the evacuees from Latin start to arrive and we are obliged to take new pupils into the Music groups after two or three months work with the rest of the class. This year 14 pupils of the European School Brussels I have transferred during the year from Latin to Music, 10% of all pupils who chose Latin. Would the Latin teachers accept that number of weak musicians into their classes during the course of a year ? This is the beginning of the system of first and second class options.

The impression that there are two classes of options is increased in the question of promotion into the 4th year. In the document of 12.1.1981 EE/15/81 ref. 81-D-81, page 2, number 2, promotion is ruled out in the case of very bad results in two basic subjects. At the bottom of the page there is a list of basic subjects which includes Latin, but not Music or Art. It seems illogical to consider one of these options as a basic subject, but not the other. I wrote to Mr. DETHIER about this matter on 28 September 1981, but so far have not had a reply.

We have many pupils interested in Music now. My hope of the Reform was that these pupils would be able to study the subject in greater depth, not as the basis of a future career, necessarily, but for personal enrichment. Is it really likely that with the present proposals many of our bright pupils will take Music in the 6th and 7th years ? The likelihood is that the most able pupils will have 31 periods at least by the time they have counted their compulsory subjects, the maths and the optional courses. If it is the aim of the Reform Committee to offer the complementary courses as a little light relief to the rest of the programme, then there may be pupils willing to enrol, but if the aim is to be serious study in order to reach levels such as those in a German "Leistungskurs", a British "A level", or the French "Bac Musical", will there still be pupils willing to submit to the extra pressures, or will they prefer to stop at a programme of 31 periods ?

The Committee makes its own position fairly clear in its special condition : "pupils may drop a complementary course at the end of the 6th year".

With all these disincentives, it is hard to imagine that there will be any serious music students opting for their two hours of Music per week in the 6th and 7th years. But if there are, the least we can do is to take note of their results during the year and include them in the "note préliminaire".

Since the proposal is to give the subject only two periods per week, I feel it would be misleading to couple that with a major exam, but at least we could retain the present arrangement of the 7th year option music course and give one C test in the subject each term, which does count toward their Bac.

The future is likely to offer our pupils a great deal of free time, for one reason or another. The Reform should be geared to the future. Anyone who becomes deeply involved in music at school will have a hobby for life. Let us take the opportunity offered by the Reform to stimulate our pupils' interests to help them cope with their future. Being able to speak four languages instead of three, but having nothing to say, will help no-one. Developing a love of art or music at school might just make all the difference.

Adrian L. KNOTT

(Brussels I)

## Lettre au Comité de réforme du Secondaire

*Lors de ma présentation comme professeur de musique à l'Ecole européenne, on me parla, l'air de s'excuser, de la place qu'occupait la musique dans l'horaire de cette école. Mais on me fit sentir une grande confiance dans l'avenir, fondée sur l'espoir de la Réforme. Que ne fut notre déception à la lecture des propositions finales pour les sixièmes et septièmes années, lorsque nous nous rendîmes compte combien de chances avaient de nouveau été ratées ! Nous étions partis de la supposition générale que les élèves devraient avoir un paquet de matières obligatoires, autour desquelles viendraient se greffer des options ; en fin de compte, nous nous retrouvons avec des options de première classe et des options de deuxième classe, dont l'horaire varie de 5 à 2 périodes par semaine ; nous finissons par avoir un bac qui pourrait représenter 35 périodes d'études par semaine ou simplement 31 ; nous finissons par avoir un bac qui pourrait représenter 22 périodes hebdomadaires d'études examinables ou seulement 15 périodes. Il semble que ces possibilités manquent de consistance ; c'est un pot-pourri de compromis dans une Euro-solution faite pour n'offenser personne.*

*Les deux périodes de musique introduites dans la Réforme des premières et deuxièmes années s'avèrent être une amélioration splendide, qui fonctionne d'ailleurs très bien. Le premier problème apparaît en troisième. Depuis l'introduction de la Réforme, nous avons toujours eu un grand nombre d'élèves optant pour la musique en troisième. Mais aux environs de Noël, on voit arriver les sinistrés du Latin, et nous sommes obligés d'intégrer de nouveaux élèves dans des groupes de musique qui ont déjà travaillé de manière homogène depuis deux ou trois mois. Cette année, 14 élèves de l'Ecole européenne de Bruxelles I furent transférés du Latin à la Musique, 10 % de tous les élèves qui avaient choisi le Latin. Est-ce que les professeurs de Latin accepteraient le même nombre d'élèves faibles en musique au beau milieu de l'année ? Tel est le début du système des options de première et de deuxième classe.*

*L'impression qu'il existe deux classes d'options est renforcée lors de la promotion en quatrième. Dans le document EE/15/81 réf. 81-D-81, du 12 janvier 1981, page 2, alinéa 2, la promotion est exclue dans le cas de résultats très mauvais dans deux matières de base. En bas de la page figure une liste des matières de base, qui comprend le Latin, mais ni la Musique ni l'Education artistique. Pourtant il semble illogique de considérer une option comme matière de base, alors que l'autre ne peut pas l'être. J'ai écrit une lettre à ce sujet au Comité de réforme, le 28 septembre 1981, mais jusqu'à ce jour, je n'ai pas eu de réponse.*

*Nous avons beaucoup d'élèves maintenant qui s'intéressent à la musique. L'espoir que j'avais mis dans la Réforme allait vers un approfondissement de cette spécialité, non comme fondement d'une future carrière, nécessairement, mais comme un enrichissement personnel.*

*Y a-t-il la moindre probabilité que dans le cadre proposé beaucoup de nos élèves les plus doués choisiront la Musique en sixième et septième ? Voici ce qui va plutôt se passer : la plupart des élèves, une fois qu'ils auront compté leurs matières obligatoires, mathématiques et options, arriveront déjà à un minimum de 31 périodes hebdomadaires. Si le but de la commission de Réforme est*



d'offrir les cours complémentaires comme une sorte de récréation par rapport au reste du programme, alors il y aura peut-être des élèves susceptibles de choisir cette filière, mais si le but devait être un niveau élevé d'études sérieuses, tel qu'il est atteint en Allemagne dans les "Leistungskurse", en Grande-Bretagne dans le "A-level", ou en France dans le "Bac Musical", est-ce que, dans ce cas, il restera des élèves enclins à se soumettre à des efforts supplémentaires, ou bien, préféreront-ils se contenter d'un horaire de 31 périodes? La commission elle-même ne laisse aucun doute sur sa propre opinion, dès lors qu'elle suggère: "Les élèves peuvent abandonner un cours complémentaire à la fin de la sixième année". Avec toutes ces barrières décourageantes, il est difficile d'imaginer des élèves qui voudraient sérieusement étudier la musique, à raison de 2 périodes par semaine en sixième et septième. Mais s'il y en a, la moindre des choses serait de tenir compte de leurs résultats durant l'année et de les inclure dans le calcul de la note préliminaire.

Puisque la proposition consiste à n'accorder que 2 périodes hebdomadaires à notre matière, je trouve inadéquat, voire trompeur, de les lier à un examen important, mais au moins pourrait-on conserver l'arrangement actuel de la Musique optionnelle en septième, donner un devoir C par trimestre qui compte pour le bac.

L'avenir accordera probablement aux hommes beaucoup de loisirs, pour des raisons diverses qu'il serait trop long d'exposer ici. La Réforme devrait s'agencer sur ces prévisions. Quiconque a eu le bonheur de recevoir une formation musicale à l'école, aura un hobby pour la vie. Saisissons l'occasion offerte par la Réforme pour aider nos élèves à mieux façonner leur avenir. Savoir parler quatre langues au lieu de trois, mais n'avoir rien à dire, n'aidera personne.

Peut-être que développer l'amour de l'art ou de la musique dès l'âge scolaire pourrait faire éclore des talents perdus.

Adrian KNOTT

(Bruxelles I)

Traduction de J. STEIWER

(Bruxelles I)

## Brezinka, ovvero attenti alle parole

"C'è una gran confusione sotto il cielo, la situazione è eccellente". Del celebre aforisma di Mao, W. Brezinka sottoscriverebbe senz'altro solo la prima parte. Che infatti sotto il cielo della pedagogia regni quasi sovrana la confusione concettuale è una pesante certezza, ma che la situazione non sia proprio eccellente stanno lì a dimostrarlo il basso livello operativo di molte scuole dei nostri giorni, la dequalificazione sociale dell'istituzione scolastica e certo diffuso pressapochismo didattico.

Di questo stato di cose, la babele semantica del linguaggio educativo non è certamente una causa secondaria. E ad esserne convinto è anche il nostro Autore che, con il puntiglio di un austriaco e il metodo della filosofia analitica, ha provato con successo a mettere i puntini sulle "i" di questo universo linguistico con il suo *Metateoria dell'educazione* (Armando, 1980).

Brezinka non è nuovo a simili interventi chirurgici sul linguaggio pedagogico anche quando possono fargli guadagnare sul campo la medaglia di "reazionario" o quasi. In pieno "Sessantotto", ad esempio, dette alle stampe *Pedagogia della nuova sinistra* (Armando, 1980) con il quale non solo scoprì le carte nascoste di certi sedicenti "antiautoritarismi" pedagogici, dimostrando come, inconsapevolmente o meno, si può barare con le parole, ma soprattutto indicò la necessità indilazionabile di cambiare strada, abbandonando il deprecabile vizio delle sintesi, per ripristinare la buona, sensata abitudine alle distinzioni.

Ma questo è solo il primo di due vizi sicuramente deleteri per la salute di un "universo di discorso" tendenzialmente ambiguo come quello pedagogico. L'altro è l'inflazione, di livello ormai sudamericano, del termine "scientifico".

Con malcelato complesso di inferiorità verso le discipline che di questo attributo possono fregiarsi a maggior titolo, troppi autori ormai premiano con "scientifico" ogni insalata pedagogica e, disgraziatamente, con piena soddisfazione di molti palati considerati rotti ad ogni astuzia gastronomica.

Al contrario l'ambito concettuale che la pedagogia abbraccia impone non solo la distinzione di diversi e specifici campi di ricerca, ma anche la definizione delle rispettive strategie metodologiche come di espliciti codici linguistici. Solo a queste condizioni la pedagogia, questo "sapere che nessuno vuole", non incorrerà in "errori categoriali" i quali sono portatori sia di ambiguità semantiche che di comportamenti erronei sul piano dell'atto educativo.

L'importanza di una tale indicazione è rilevante per tutti coloro che, a vario titolo, si occupano di educazione. Analizzarne il linguaggio con la logica del discorso ordinario è un'operazione culturale di grande valore anche per la sua rilevanza pratica. La posizione classica della filosofia analitica, la quale dichiarava di essere interessata allo studio del funzionamento del linguaggio per rimetterlo in ordine quando si "inceppava" è qui opportunamente integrata da questo compito aggiuntivo.

Sarebbe far torto all'Autore tentare un riassunto di questo testo denso e stimolante. Ci limiteremo a commentare la tesi riguardante il significato di scienza dell'educazione che, a nostro avviso, è nodale per il dibattito pedagogico contemporaneo.

La pedagogia cosiddetta "tradizionale" doveva la propria debolezza teorica al fatto di "servire troppi padroni". In essa confluivano proposizioni filosofiche, psicologiche, didattiche e metodologiche che originavano un linguaggio leggibile in cento "chiavi" diverse e tutte più o meno compatibili. La pedagogia moderna, al contrario, ritiene pregiudiziale individuare "territori" d'indagine distinti e chiaramente definiti. Brezinka indica tre settori madre da cui si dipartono rami con specifici codici e compiti: la scienza dell'educazione, la filosofia dell'educazione e la pedagogia pratica. Fermiamoci al primo.

Scartata la posizione della pedagogia contemporanea anglo-americana secondo la quale una scienza dell'educazione "non è né possibile né necessaria", la possibilità della sua fondazione non è affatto semplice. Diversi e contrastanti sono infatti le posizioni al riguardo. Per alcuni questa sarebbe una disciplina "mista normativo-descrittiva", per altri "una disciplina filosofica", per altri ancora una "pura scienza empirica".

E simile specificazione non conduce lontano. Alla prima concezione infatti, potrebbe opporsi che una disciplina partecipi della "normatività" non può essere scientifica se non in un senso molto debole. A maggior ragione la seconda non è in grado di presentare credenziali accettabili e la terza, infine, risulta estremamente discutibile per il gran numero di variabili psicologiche e sociologiche che intervengono nel processo educativo. Seppur irta di ostacoli, quest'ultima sembra comunque la sola strada percorribile. La scienza dell'educazione sarebbe dunque "una scienza speciale delle scienze integrate dell'azione sociale e delle oggettivazioni culturali degli uomini" che partecipa delle dinamiche psicologiche e sociologiche all'interno delle quali si sviluppa l'educazione. Ma questa definizione corre il rischio di rimanere generica e fumosa se, in tale cornice, la scienza dell'educazione non riesce a ritagliarsi uno specifico campo di ricerca.

"La scienza dell'educazione si può preservare da questo pericolo se si limita ad un numero relativamente piccolo di problemi, però importanti e chiaramente definiti, invece di aprirla a tutti i materiali che potrebbero in qualche modo entrarvi in ragione di un interesse molto generale e vago all' "uomo" e alla sua "socializzazione". Il nucleo centrale di questi problemi consiste nei problemi tecnologici che si devono risolvere per poter realizzare gli obiettivi dell'educazione".

In altri termini la scienza dell'educazione consisterebbe (i) nella progettazione didattica, (ii) nella strutturazione di procedure specifiche relative ai fini, (iii) nella valutazione dei fini raggiunti in relazione ai fini prescelti.

Tutto chiaro dunque? Purtroppo no se non riusciamo a definire con maggior puntualità il significato di "obiettivi educativi".

"Educare alla tolleranza", "Esprimersi in maniera originale" e "Usare correttamente la punteggiatura" sono tutti obiettivi tipici del processo educativo, ma ben diversi tra loro. I primi due, anche se in misura differente, rinviano a scelte di valore mentre il terzo riguarda un'abilità strumentale socialmente condivisa. Questa fondamentale differenza giustifica la distinzione degli obiettivi in educativi e comportamentali. Per questi ultimi è possibile progettare strumenti

didattici adeguati e verifiche attendibili, per i primi, al contrario, ciò risulta, in linea di principio, altrettanto impossibile.

Che infatti un bambino dimostri in alcune circostanze di essere tollerante non implica che abbia interiorizzato il valore della tolleranza, mentre è ragionevole pensare che, una volta compresa la regola d'uso del punto interrogativo, l'educando sia in grado di usarlo con una certa correttezza. In educazione sembrerebbe dunque più opportuno parlare di "scientificità" allorché ci riferiamo a corcoscritti obiettivi comportamentali o, detto altrimenti, a quegli obiettivi che riguardano l'istruzione piuttosto che l'educazione.

Se l'analisi del linguaggio ha tra i suoi compiti quello di togliere le illusioni delle facili generalizzazioni nonché di smascherarne le trappole semantiche, è bene che ciò avvenga senza compromessi di sorta a costo di ridimensionare significativamente il valore di certe espressioni e dei compiti ad esse connessi.

A. MARCHESINI

(Karlsruhe)

## Réflexions pêle-mêle...

Le malaise qui secoue par périodes la jeunesse depuis quelques années, est un des phénomènes des plus importants de ces quinze dernières années, et nul doute qu'il ne devienne la raison d'une révolution anarchique, si nous ne modifions pas d'urgence tout ce que nous présentons aux adolescents comme buts et motifs de notre vie.

Que l'on ne s'y trompe pas, ce ne sont pas seulement les jeunes "bourgeois" des universités qui renient leurs propres privilèges : le mouvement est beaucoup plus profond, et le refus par les jeunes des fins politiques qui animent (Ironie ?) les aînés, pourrait amener la jeunesse — dans un futur rapproché — à refuser d'obéir aux syndicats... Ce jour-là, se déclencherait une révolution nihiliste que plus personne ne sera en mesure d'endiguer.

Deux grands systèmes ont marqué notre civilisation européenne :

- A l'Est un marxisme presque intégral.
- A l'Ouest un capitalisme jadis teinté de préoccupations idéalistes ou religieuses, heureusement influencé aujourd'hui par les tendances socialistes qui ont permis une répartition plus équitable des biens de consommation.

Si à l'Est des mesures ont été prises pour limiter tout courant idéaliste ou religieux, à l'Ouest les incessants marchandages entre tenants du capital et marxistes, ont amené la politique et les soucis électoraux au niveau de l'argent et de la production.

La philosophie, la pensée, les arts ont de moins en moins d'importance dans les batailles électorales, qui étalent publiquement les soucis majeurs de l'époque : chômage, risques de conflits, pollution, etc...

Un matérialisme presque intégral : voilà ce que constatent nos jeunes, qui voudraient sans doute plus de musique, plus de poésie, de beauté, une raison spirituelle de vivre en paix, et des adultes plus concernés, moins égoïstes, voire idéalistes.

Et dans le domaine de l'Education ?

L'incapacité d'aborder un travail ennuyeux, le renoncement aux difficultés, le contournement des obstacles, plutôt que l'apprentissage à les sauter, voilà aussi le reflet de la politique de l'Enseignement contemporain : on adapte le niveau des jeunes, on les affaiblit plutôt que de leur apprendre l'effort.

Cette faiblesse des adultes ouvre toute grande la possibilité des démissions en série : les sucreries gâtent les dents et quand vient l'obligation de mordre une matière dure, on préfère renoncer au mets...

Nous savons qu'à vouloir trop prouver on devient suspect. Mais reproche-t-on à un marin d'aimer trop la mer ?

Reconnaître nos torts, nous les adultes ne devrait pas nous humilier, au contraire. C'est un signe de maturité, de sagesse et d'honnêteté.

Notre destin n'est pas de devenir l'esclave des choses que nous convoitons, ni des machines qui nous contraignent. Notre destin, à nous les hommes, est de nous construire, d'aider les autres à le faire, d'opter pour des choix et de lutter pour la réalisation de ces options.

Nous ne sortirons de l'impasse actuelle que par une grande réforme sur le plan de l'Instruction et de l'Education.

Les réformes dépendent du Pouvoir, des autorités académiques, des étudiantes et des étudiants eux-mêmes. Les longues études, le pourcentage des échecs aux examens, le manque d'emplois au sortir des études, tout cela mène un étudiant à ses 25 ans, sans responsabilité dans la vie, souvent animé d'un complexe d'adolescent.

L'adulte ? Déphasé s'il a quitté les études depuis plus de dix ans.

Une solution serait l'instauration d'une instruction permanente où le jeune après ses douze années d'études (primaire-secondaire) entrerait à mi-temps dans le métier qu'il envisage ou qu'il a choisi, et étudierait à mi-temps la discipline utile à son métier.

Combien comprendrait-il mieux ses cours en les appliquant journallement à la pratique de sa vocation ou de son métier !

A 18 ans il serait adulte "normal", gagnant la moitié d'un salaire moyen.

Son installation dans la vie irait de pair avec ce sentiment qu'il appartient comme l'adulte à la cité qui se construit, et qu'il ne serait plus une sorte d'irresponsable hors de la société.

Les diplômés sortis ? Leur travail quotidien devrait être réduit à six heures pour suivre des cours de constant recyclage dans la profession qu'ils ont choisie.

Utopie ?

A voir les Européens de 1982 se débattre au contact des problèmes hérités depuis les 30 dernières années, on peut se poser la question si UTOPIE n'a pas été celle du passé, créatrice des nombreux maux qui nous font vaciller aujourd'hui.

Bernard Shaw a dit "Certains voient les choses telles qu'elles sont, et se disent : Pourquoi ? Je rêve des choses qui n'ont jamais existé, et me dis : Pourquoi pas ?"

On peut essayer, il faut essayer, encore et encore. Redonner un motif, un sens, une âme à notre civilisation. Amener les jeunes à cette prise de conscience, sans pour cela les jeter vers les ersatz mystiques ou autres balivernes.

Les seules valeurs réelles sont invisibles et, ceci ne prend signification et vie que rattaché à une philosophie qui nous permette d'appréhender notre mission dans ce monde. Voilà l'utilité d'une révolution culturelle qui permettra au plus vite, l'instauration d'une éducation permanente.

Cela demande à tous les niveaux, de l'obstination, du temps et du courage.

*Celui, disait Jaurès, qui consiste à chercher la vérité et à la dire.*

*Mais au-delà de ce courage, j'ajouterai l'imagination, par l'action, au-delà des déceptions quotidiennes, des lassitudes inévitables.*

*Les jeunes sont tout prêts à nous emboîter le pas : pourvu que nous soyons motivés et... que nous y croyons nous-mêmes !...*

*Où sont les Européens de nos écoles qui ont l'imagination, le courage, la générosité ? Il y en a bien sûr ! Mais qu'ils ou qu'elles se manifestent ! La lumière peut jaillir de ce contact !*

Pierre REDOUTÉ

(Bruxelles I)

## La tête et les jambes !

L'Education, qui agit sur l'enfant dans sa globalité, développe les facultés intellectuelles, physiques et morales. Ces domaines de la formation, différents mais intimement imbriqués, indissociables, sont des moyens complémentaires et convergents qui concourent à l'épanouissement de la personnalité. Toutes les disciplines portées à l'horaire ont donc leur importance dans l'édification en cours et les périodes d'éducation physique prennent toute leur valeur dans le cadre de l'école.

L'éducation physique, nécessaire au bon équilibre de la mécanique humaine, satisfait au besoin de se mouvoir et d'agir, participe à la régulation des processus de croissance, aide au développement de la spontanéité, permet de révéler les aptitudes latentes, contribue à réduire les déficiences morphologiques, favorise la maturation neuro-musculaire. Dans l'exercice de sa motricité, l'enfant sentira les limites de ses possibilités, apprendra à les utiliser, à les maîtriser. C'est dans la découverte progressive de son corps qu'il précisera son schéma corporel, fixera sa latéralité, son orientation dans l'espace dont les répercussions dans les apprentissages intellectuels et l'importance capitale dans le développement général ne sont plus à souligner. Dans le cadre des exercices structurés, l'enfant parviendra à coordonner ses mouvements, à découvrir le milieu physique et à s'y adapter. Au cours des activités collectives, il expérimentera une vie de groupe, nouera des relations avec des partenaires, adaptera son jeu face à l'adversaire, dans le respect de règles établies.

Convaincu de la valeur formatrice de l'éducation physique, le maître se doit de donner ce cours avec régularité en s'assurant de la participation de tous, en préservant spontanéité, créativité, imagination, invention. Voilà l'occasion pour lui de découvrir des aspects inconnus de la personnalité de ses élèves, d'établir avec eux des relations d'un autre ordre, d'assurer une expression différente hors du cadre traditionnel. Chaque exercice méthodique qui, dans une activité globale spontanée pourra prendre son point de départ, visera à éliminer les causes d'échecs, répondra à un désir de perfectionnement, ne manquera pas d'améliorer tel ou tel facteur particulier comme la perception, la puissance musculaire, la coordination dynamique, l'adresse, la résistance à la fatigue. Dans un climat de détente, l'activité structurante du mouvement, sa valorisation primeront sur la perfection du geste, les résultats spectaculaires.

L'éducation physique, c'est une école de volonté, une acceptation de progrès sur le plan personnel, une libération de forces vives, d'états affectifs inexprimés ; c'est le recouvrement permanent de la joie d'agir et de l'effort consenti.

A l'école de donner à l'enfant le désir de poursuivre au-delà de l'horaire obligatoire, la pratique d'activités corporelles. Au comité de la réforme, de redonner toute son importance à une discipline jusque-là délaissée.

Jean-Paul GODFROY

(Karlsruhe)

**Rapport sur la conférence du Conseil de l'Europe  
"Vivre le multilinguisme européen"  
qui a eu lieu à Strasbourg du 23 au 26 février 1982**

La coopération culturelle du Conseil de l'Europe a organisé du 23 au 26 février 1982 une conférence bilingue sur le thème "Vivre le multilinguisme européen" ou "Across the threshold towards multilingual Europe".

Cette conférence a rassemblé 260 personnes du monde de l'éducation des 21 pays membres du Conseil de l'Europe, auxquels était associé le Canada. La réflexion a porté sur les moyens à mettre en œuvre pour développer l'apprentissage des langues étrangères, pour sensibiliser les peuples à la nécessité de connaître une langue au moins en plus de la langue maternelle, pour convaincre l'opinion qu'une langue ne remplit pas qu'une fonction strictement utilitaire, mais que, si elle est bien un outil de communication, elle est aussi le véhicule de la culture.

La conférence, introduite par Monsieur Alain SAVARY, Ministre de l'Education Nationale de la France, avait été préparée par un groupe d'experts de divers pays, enseignants et chercheurs dans le domaine linguistique. Ils ont travaillé sous les auspices du Conseil de l'Europe de 1971 à 1981 sur les quatre thèmes suivants :

- l'apprentissage des langues dans les écoles ;
- l'apprentissage des langues par les migrants et leurs familles ;
- l'apprentissage des langues dans le cadre de l'enseignement supérieur, de la formation continue et de l'éducation des adultes, y compris les programmes multi-média ;
- la formation initiale et continue des enseignants.

Ces travaux n'ont pas eu au niveau des Ecoles européennes le retentissement qu'ils méritaient à mon sens. On peut le regretter d'autant plus que le fruit de nos propres expériences aurait peut-être pu guider utilement les experts dans la recherche de solutions aux problèmes qu'ils essaient de résoudre. Nos élèves ne vivent-ils pas en effet un multilinguisme quotidien dès les classes primaires ? Nos Ecoles ne constituent-elles pas le creuset où peuvent se mêler les cultures, un lieu privilégié de rencontre d'où jaillit ou jaillira la solidarité européenne ?

En vous livrant ci-dessous un extrait du discours inaugural prononcé par Monsieur SAVARY, vous comprendrez mieux peut-être les raisons pour lesquelles je regrette que nous n'ayons pas été associés à ces travaux. En effet, le Ministre a déclaré :

"Le titre français de la conférence : Vivre le multilinguisme européen est ambigu. Il laisse entendre que la communication multilinguistique serait une réalité européenne, ce qui n'est pas le cas. Le titre anglais : Franchir le seuil en direction d'une Europe multilingue souligne au contraire que ce seuil n'est pas franchi pour l'instant et qu'un franchissement futur implique l'existence d'une volonté politique communautaire".

Je suis persuadé que cette volonté politique communautaire est constamment présente au niveau de nos Ecoles. Il fallait bien que quelque part cela fût dit. Loin de moi cependant l'idée de minimiser l'effort colossal accompli par les experts pour présenter un rapport préliminaire de 200 pages qui a servi de base de discussion à l'intérieur des groupes, dont les rapporteurs ont travaillé dans la nuit du 25 au 26 février jusqu'à trois heures du matin pour présenter en assemblée générale les conclusions et les recommandations du projet N° 4 reprises ci-dessous. Déjà le Conseil de l'Europe a mis sur pied le projet suivant, intitulé projet N° 12 et destiné à poursuivre la recherche dans le domaine de l'éducation en se fondant sur les travaux du congrès de Strasbourg.

Il me reste à souhaiter que la réflexion des experts permettra effectivement de progresser vers un rapprochement des cultures européennes qui implique nécessairement une compréhension mutuelle dont l'instrument privilégié est le multilinguisme.

G. PINCK

(Assistant Principal du  
Représentant du Conseil supérieur)

## CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

La Conférence,

Ayant examiné le rapport "Langues Vivantes : 1971 - 1981" et

- I. ayant discuté en groupes de travail les principes généraux sur lesquels repose le Projet N° 4
  - a accepté les principes généraux de l'élaboration de systèmes d'apprentissage des langues fondés sur la communication et centrés sur les besoins de l'apprenant, dont s'inspirait le Projet N° 4 ;
  - a noté que plusieurs projets nationaux et locaux d'élaboration de programmes faisaient maintenant appel à des éléments de "l'approche du Conseil de l'Europe" ;
  - a constaté, alors qu'une information relative au Projet avait atteint nombre d'enseignants et de planificateurs de l'enseignement des pays membres et d'autres parties du monde, qu'il était nécessaire d'améliorer le système d'information ;
  - a reconnu l'importance de la détermination, de l'évaluation et du contrôle continu des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants, des maîtres, des institutions d'enseignement et de la société ;
  - a considéré que le Projet avait exercé une influence et réussi à encourager la poursuite d'objectifs réalistes, c'est-à-dire (a) l'acquisition du langage courant et (b) les possibilités réelles dans une situation donnée ; que le concept du niveau-seuil et l'approche communicative, en particulier, s'étaient révélés fructueux ; qu'il était désirable, à de nombreuses fins pédagogiques, de renforcer les composants culturels et de tenir compte des besoins de l'apprenant, en ce qui concerne la culture, l'information et l'éducation ;
  - a estimé que les matériels d'apprentissage et d'enseignement des langues actuellement offerts, surtout aux jeunes, pouvaient et devaient être largement améliorés ;
  - a exprimé l'avis que des méthodes efficaces d'apprentissage ou d'enseignement des langues aux fins de communication devaient être encouragées, mais n'ont pas estimé qu'une méthode unique pouvait être considérée comme universellement valable ; que les méthodes étaient étroitement liées aux objectifs, mais que, même lorsque les objectifs étaient identiques, la diversité des apprenants et des situations d'apprentissage appelait des variations de méthodes considérables ;
  - a fait observer que si l'acquisition d'une langue d'usage très répandue avait une valeur indéniable pour la société et pour les individus en aidant à la mobilité des personnes et en favorisant l'accès à l'information, il était essentiel de continuer d'offrir les facilités voulues pour l'étude de toutes les langues des pays membres, y compris celles des minorités ethniques ;
  - a accepté les propositions formulées au chapitre 6 du rapport "Langues Vivantes : 1971 - 1981", comme base convenable d'un nouveau projet en matière de langues vivantes, et
  - a recommandé que le CDCC accorde une attention particulière aux points suivants :

- la nécessité de prendre en compte les aspects culturels et sociaux de l'apprentissage des langues, afin, en particulier, de briser les stéréotypes nationaux et d'aider les apprenants à franchir les frontières affectives nationales ;
- la nécessité pour ceux qui apprennent des langues, d'acquérir la capacité de lire, en les comprenant, des documents écrits authentiques ;
- la nécessité d'améliorer les aspects du Projet relatifs à l'information, notamment
  - a) par l'information directe des enseignants dans un langage et un style de présentation accessibles ;
  - b) par un mécanisme amélioré d'échange d'information entre le Projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe et les institutions nationales d'éducation ;
  - c) par des systèmes améliorés d'échange d'information entre ceux qui s'occupent de développer sur le terrain l'enseignement des langues aux fins de communication ;
  - d) par des méthodes améliorées de communication entre le Projet et ceux qui se livrent aux recherches linguistiques et pédagogiques appropriées ;
- la nécessité d'élaborer et d'appliquer des moyens d'identification des besoins langagiers et pédagogiques des enfants, notamment dans le cadre scolaire ;
- la nécessité d'étendre la spécification des objectifs de l'apprentissage des langues de la manière suivante :
  - a) en fixant des objectifs au niveau-seuil et au-delà du niveau-seuil avec un contenu culturel, d'information et d'éducation plus large ;
  - b) en élaborant des objectifs convenant à des publics plus divers ;
  - c) en suscitant progressivement la description, sur la base des méthodes déjà adoptées dans le cadre du Projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe, des autres langues nationales de pays membres et de celles des groupes minoritaires ;
- la nécessité d'encourager, sans minimiser la difficulté de l'apprentissage d'une langue étrangère dans son propre pays, des méthodes attrayantes d'apprentissage des langues qui répondent aux vœux des apprenants ;
- la nécessité de développer le cadre général et les moyens d'évaluation des programmes d'apprentissage et des résultats des apprenants, en vue
  - a) d'élaborer et d'introduire dans les Etats membres des modes d'évaluation, d'application de tests et d'organisation d'examens correspondant aux objectifs et à la méthodologie de communication ;
  - b) de créer et de répandre des systèmes d'auto-évaluation par les apprenants ;
- la nécessité d'encourager la création et la publication de matériels fondés sur les spécifications des niveaux-seuils et conçus comme

soutien de l'apprentissage et de l'enseignement des langues aux fins de communication, et en particulier de prévoir :

- a) des matériels incorporant l'usage authentique de la langue ;
  - b) des matériels souples pouvant faire l'objet d'une utilisation indépendante ;
  - c) des moyens de coordonner la production et la diffusion des matériels d'apprentissage non rentables commercialement ;
- la nécessité de poursuivre la recherche en ce qui concerne
    - a) la mise en pratique par les enseignants de l'approche pédagogique définie par le Projet ;
    - b) les processus d'acquisition de la langue, les processus et les stratégies d'apprentissage efficaces dans différentes situations d'apprentissage.

II. ayant poursuivi la discussion en groupes de travail de thèmes spécifiques directement liés au contenu et aux priorités du futur projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe, a adopté les conclusions et les recommandations suivantes :

#### a) L'apprentissage des langues dans les écoles

1. Le Conseil de l'Europe devrait être attentif aux conditions réelles dans lesquelles est donné l'enseignement des langues dans les pays membres du CDCC, en vue d'une application plus efficace des principes généraux du Projet au secteur scolaire.
2. Les valeurs culturelles devraient être présentes dès l'introduction de la langue étrangère. Ces aspects culturels, de civilisation, etc. seront introduits à travers l'étude de la langue.
3. Il est recommandé que le nouveau projet donne la priorité :
  - aux aspects méthodologiques ;
  - aux méthodes d'évaluation — surtout en ce qui concerne la compétence de communication orale — basées sur les travaux déjà effectués dans le Projet N° 4.
4. Il est recommandé au Conseil de l'Europe de promouvoir un échange systématique de différents matériels pédagogiques et de favoriser des échanges de professeurs des différents pays.
5. Le Projet N° 12 devrait veiller à ce que soit organisée une étroite interaction entre les expériences pilotes dans le but d'arriver à la définition d'une nouvelle didactique. A cette fin, il serait souhaitable que chaque pays organise, s'il ne l'a pas déjà fait, un centre assurant l'information et la communication entre les professeurs de langues vivantes.
6. Il est recommandé au Conseil de l'Europe
  - de promouvoir et — si possible — coordonner un échange de programmes d'enseignement des langues entre les différents pays ;
  - de favoriser des contacts entre professeurs en situation de responsabilités pédagogiques et experts du projet ;

7. La notion "d'autonomie" de l'apprenant mal comprise risque d'inquiéter certains enseignants. "Une autonomie responsable" a été reconnue comme étant un objectif éducatif important et il a été recommandé au Conseil de l'Europe de stimuler des études approfondies sur ce projet.
8. Des études devraient être effectuées sur les relations entre la stratégie d'apprentissage découlant de "Un Niveau-Seuil" et la progression grammaticale par rapport aux recherches récentes sur l'"Interlangage" ; et à l'acquisition par des apprenants de la grammaire des première et seconde langues étrangères.
9. Des recherches devraient être effectuées sur l'âge optimal pour entreprendre l'étude d'une langue étrangère. de même que sur les relations entre l'apprentissage d'une langue étrangère et
  - a) l'apprentissage de la langue maternelle d'une part et
  - b) l'apprentissage d'une autre langue étrangère d'autre part.
10. Le CDCC devrait promouvoir les critères convenus afin de parvenir à la création d'un système permettant l'évaluation de la compétence langagière en vue de fournir une base rationnelle pour un système international d'équivalence dans les examens.
11. Il conviendrait de diversifier les objectifs (pas toujours nécessairement utilitaires), en tenant compte des besoins différents de plusieurs catégories d'élèves et des différentes catégories d'établissements et du statut des langues enseignées dans les divers pays.
12. Les recherches sur le développement d'un niveau ou de plusieurs niveaux de lectures devraient être entreprises.

#### b) L'apprentissage des langues par les migrants et leurs familles

Il a été considéré que le Projet N° 12 devrait se pencher sur les points suivants :

1. étudier les moyens de favoriser la coopération entre les pays d'origine et les pays d'accueil en ce qui concerne l'enseignement des langues ;
2. étudier avec précision les relations entre langues et cultures, et leurs conséquences pour l'enseignement ;
3. examiner les articulations entre la formation des adultes et l'enseignement aux enfants. Les méthodes et les contenus doivent évidemment être différents, mais il convient de ne jamais perdre de vue les liens à établir entre ces deux composantes des communautés migrantes ;
4. étudier les conditions et les outils nécessaires à une formation initiale et continue des enseignants dans le domaine considéré, y compris en réfléchissant aux modalités d'évaluation de ces formations ;
5. aider à la mise en place de projets-pilotes en interaction, et produire des recueils d'expériences concrètes reposant sur les principes méthodologiques du Projet "Langues Vivantes" ;
6. élaborer des outils pour l'enseignement des langues d'origine ;
7. encourager la production de documents multi-media pour l'enseignement et la formation ;

8. favoriser les recherches méthodologiques nécessaires pour que l'enseignement de la langue d'origine et celui de la langue d'accueil ne reposent pas sur des principes divergents ;
9. développer des instruments accessibles et fiables d'analyse de besoins (y compris dans le domaine scolaire) ;
10. développer des instruments accessibles et fiables dans le domaine de l'évaluation (y compris l'auto-évaluation) ;
11. proposer des matériels d'apprentissage des langues d'accueil adaptés aux publics et diversifiés prenant en considération les besoins de la pratique orale (intonation, prononciation, etc...) et les nécessités d'une prise de conscience des modes de fonctionnement de la langue.

**c) L'apprentissage des langues dans le cadre de l'enseignement supérieur, de la formation continue et de l'éducation des adultes, y compris les programmes multi-media**

1. Identification d'autres objectifs pour l'apprentissage des langues par les adultes et illustration de ces objectifs par des exemples

*Il convient de :*

- a) veiller à fonctionner dans le cadre d'un modèle multi-dimensionnel qui tienne compte de l'apprenant non seulement en tant que communicateur mais aussi en tant qu'apprenant, sujet social et être psychologique ;
- b) veiller à ce que soient pris en compte dans la définition d'objectifs non seulement l'ensemble des quatre aptitudes (comprendre, lire, parler et écrire), mais aussi chacune d'entre elles séparément, en liaison avec les besoins diversifiés des publics ;
- c) poursuivre l'identification d'autres objectifs d'apprentissage en considérant d'autres publics et d'autres niveaux de compétence. A cet égard, la notion d'unité capitalisable devrait être reprise ;
- d) d'approfondir l'articulation entre l'analyse des besoins et la définition des objectifs.

2. Poursuite des expériences pilotes concernant l'apprentissage des langues axé sur la communication

*Il convient de :*

- a) poursuivre des expériences pilotes en assurant la cohérence entre analyse des besoins, définition des objectifs, méthodologie et évaluation, ceci dans le cadre de l'approche systémique du projet ;
- b) diffuser aussi largement que possible l'information sur les aspects aussi bien négatifs que positifs des expériences pilotes.

3. Mise au point de méthodes

*Il convient de :*

- a) développer des modèles méthodologiques permettant la diversification et la flexibilité des méthodes selon les caractéristiques des publics et des contextes concernés ;

- b) examiner les implications pédagogiques des rapports entre l'acquisition des langues étrangères et les compétences en langue maternelle ; explorer les modalités d'une pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes.

4. Examen et mise au point de procédures pour développer l'autonomie dans l'apprentissage des langues

*L'accent a été mis sur l'importance capitale de la promotion de l'autonomie dans l'apprentissage. Celle-ci devrait impliquer en particulier :*

- le développement de méthodologies autonomisantes aussi diversifiées que possible ;
- l'exploration des possibilités et des limites de tous les outils potentiels d'acquisition (mass media, informatique, télématique) à disposition de l'apprenant ;
- le développement d'environnements favorisant l'acquisition et l'apprentissage des langues en autonomie ;
- la mise à la disposition des apprenants et des enseignants-conseils d'aides leur permettant d'exploiter les outils d'acquisition disponibles.

5. Promotion et élaboration de systèmes multi-media pour l'apprentissage de langues étrangères axé sur la communication

*Il conviendrait de se préoccuper en priorité :*

- a) de mieux définir le rôle de chacun des media dans l'apprentissage des langues ;
  - b) de diversifier les media mis à la disposition des apprenants ;
  - c) d'envisager l'élaboration d'ensembles didactiques multi-media permettant "une exploitation souple de divers matériels" ;
  - d) de surveiller de près et d'encourager l'utilisation de nouveaux systèmes et matériels techniques (par exemple, transmission par câble, réseaux locaux, cassettes magnétoscopiques, films super-8 et enregistrements sur cassettes magnétoscopiques au sein des groupes, utilisation de banques de textes centrales par téléphone, ordinateur et magnéscope, transformation des bibliothèques en "médiathèques", etc.).
- Il faudrait suivre à cet égard les expériences réalisées au Canada, en Belgique, etc.*

**d) La formation initiale et continue des enseignants**

1. Un grand effort s'impose d'urgence pour la formation en cours de carrière des professeurs de langues vivantes :

- a) en tant qu'élément essentiel de l'application des conclusions du Projet "Langues Vivantes" ;
- b) en tant que domaine où la coopération entre pays membres du Conseil de l'Europe pour l'utilisation des ressources et de l'expérience serait particulièrement-fructueuse.



2. Il faut donc placer haut dans l'ordre de priorité les projets relatifs à la formation en cours de carrière des enseignants de langues vivantes.
3. Il doit y avoir une étroite collaboration entre les instituts pédagogiques et les enseignants, impliquant notamment des contacts réguliers entre ces derniers et des visites à leurs établissements respectifs.
4. Dans le cadre du nouveau projet
  - 4.1. il faut mettre l'accent sur la formation en cours de carrière (sans négliger la formation initiale), ce qui pourra permettre de parvenir le plus rapidement possible à une réforme ;
  - 4.2. le Conseil doit rassembler et diffuser de l'information sur les divers systèmes de formation des maîtres, en tenant compte des systèmes d'enseignement qu'ils servent ;
  - 4.3. le Conseil doit examiner de près la nature et les conséquences de ce qu'exige des maîtres l'adhésion aux principes de base de la conception du Conseil, comme l'enseignement des langues pour la communication, l'autonomie et l'intérêt de l'élève, etc. ;  
par exemple,
    - le programme de recherche doit être mis en œuvre et comprendre la collecte et la production de modèles convenables de programmes de formation des maîtres, et des exemples de bonne pratique de l'enseignement, dans des conditions diverses, des langues vivantes pour la communication ;
    - on doit rechercher les moyens par lesquels les enseignants peuvent le mieux faire appel à des personnes parlant, comme langue maternelle, la langue enseignée, qu'il s'agisse d'assistants, de maîtres échangés ou d'élèves étrangers de leur propre établissement ;
    - le nouveau projet doit chercher à parvenir à la définition de ce qu'un professeur de langues doit savoir et savoir faire pour appliquer la conception de l'enseignement pour la communication ; il pourrait en résulter une sorte de programme de base pour la formation des maîtres ;
  - 4.4. tel que proposé dans l'annexe au rapport intégré sur le réseau d'interaction (CDCC (81) 35), le CDCC devrait créer
    - (i) un bulletin de nouvelles et une série d'autres publications ;
    - (ii) un fonds commun de matériels de formation en cours de carrière, programmes, résultats, documents magnétoscopiques ;
    - (iii) un centre européen pour l'aide aux maîtres et leur formation ;
  - 4.5. le Conseil doit envisager les moyens de surmonter les problèmes de droit d'auteur que pose la reproduction, à des fins pédagogiques, de matériels de caractère actuel ;
  - 4.6. le Conseil doit encourager les contacts internationaux
    - en facilitant les réunions internationales d'enseignants et de formateurs,
    - en fournissant des experts pour les cours,

- en développant le programme de visites intensives mis en œuvre dans le cadre du Projet n° 4, en y faisant participer des maîtres et formateurs de maîtres,
  - en préconisant l'utilisation d'assistants étrangers et l'échange de maîtres et d'élèves.
5. A ces fins, le Conseil aura besoin d'un Secrétariat renforcé, qui pourra solliciter l'aide des institutions nationales dans l'accomplissement des diverses tâches.
- III. Considérant les implications du Rapport et de ses délibérations pour la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe ou ayant accédé à la Convention Culturelle Européenne,
1. estime que
    - 1.1. la politique européenne en matière de langues vivantes a essentiellement pour objectif de faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente en vue de favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et d'éliminer les préjugés et la discrimination ;
    - 1.2. le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune, qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin qu'au lieu d'être un obstacle à la communication, cette diversité devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ;
  2. et que les Gouvernements des Etats membres devraient en conséquence être invités
    - 2.1. à prendre les mesures requises pour assurer, autant que possible, à toutes les catégories de leurs populations la possibilité d'acquérir une connaissance des langues des autres Etats et une aptitude à les utiliser, qui leur permettront
      - 2.1.1. de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers en visite dans leur propre pays à y faire face,
      - 2.1.2. d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue, et de leur communiquer leurs pensées et leurs sentiments,
      - 2.1.3. de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel,
- et notamment
  - 2.2. à promouvoir, à encourager et à appuyer les efforts des enseignants et apprenants à tous les niveaux tendant à appliquer à leur cas particulier les principes de la mise au point de systèmes d'enseignement des langues (tels qu'ils sont progressivement définis dans le cadre du programme "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe)

- 2.2.1. en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de chaque apprenant,
- 2.2.2. en définissant, avec un maximum de précision, des objectifs valables et réalistes,
- 2.2.3. en élaborant des méthodes et des matériels appropriés, et
- 2.2.4. en mettant au point des modalités et des instruments permettant l'évaluation des programmes d'apprentissage ;
- 2.3. à faire en sorte qu'au moins une langue européenne autre que la langue maternelle ou la langue véhiculaire de la région concernée soit enseignée, sur la base d'un horaire hebdomadaire suffisant à tous les élèves, à partir de l'âge de dix ans environ (ou plus tôt selon les nécessités locales ou nationales), de manière à leur permettre, en fin de scolarité obligatoire, dans les limites de leurs aptitudes individuelles, d'utiliser efficacement cette langue pour communiquer avec d'autres personnes qui la parlent, aussi bien pour faire face aux situations de la vie quotidienne que pour nouer des liens sociaux et personnels avec d'autres Européens, dans la compréhension réciproque et le respect de l'identité culturelle de l'interlocuteur ;
- 2.4. à assurer la diversification de l'enseignement des langues dans les écoles, en donnant aux élèves, le cas échéant, la possibilité d'étudier plusieurs langues vivantes, européennes ou autres, et en mettant à leur disposition, en fonction des situations et des moyens locaux, des équipements permettant l'apprentissage du plus grand nombre possible de langues ;
- 2.5. à promouvoir des contacts internationaux par les élèves eux-mêmes ou par les classes, grâce à des échanges, des visites d'études à l'étranger et par tout autre moyen ;
- 2.6. à veiller à la promotion de ces objectifs par les moyens disponibles dans le cadre de la politique nationale de l'éducation, tels que recommandations nationales en matière de programmes, examens et tests, mise au point et homologation de matériel pédagogique ;
- 2.7. à encourager tous les élèves ou étudiants poursuivant des études à plein temps dans le cadre de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, de la formation continue ou de l'enseignement supérieur, à persévérer dans l'étude des langues étrangères, compte tenu de la branche qu'ils ont choisie, afin de favoriser la mobilité professionnelle internationale et la coopération à tous les niveaux. Les institutions éducatives devraient offrir des possibilités d'apprentissage à cette fin ;
- 2.8. à veiller à ce que des ressources suffisantes soient disponibles pour donner aux élèves ayant achevé leur scolarité à plein temps la possibilité de développer leurs connaissances linguistiques en fonction de leurs besoins et motivations professionnels, sociaux et personnels ;
- 2.9. à faire en sorte que des dispositions soient prises pour permettre aux adultes qui n'ont encore eu aucune, ou presque aucune occasion d'apprendre une langue étrangère, d'acquérir l'aptitude à se servir d'une langue étrangère à des fins de communication ;

- 2.10. à promouvoir des programmes de recherche et de développement aboutissant à l'introduction, à tous les niveaux de l'enseignement, des méthodes et matériels les plus appropriés pour permettre à des élèves de catégories différentes d'acquérir une compétence communicative adaptée à leurs besoins ;
- 2.11. à promouvoir la mise au point et l'adoption de méthodes pour la formation initiale et en cours d'emploi des professeurs de langues vivantes, de nature à leur permettre l'acquisition des attitudes, des connaissances, des aptitudes et des techniques requises pour un enseignement efficace des langues aux fins de communication, notamment :
  - 2.11.1. en examinant les modalités de la formation des enseignants dans l'enseignement supérieur,
  - 2.11.2. en prévoyant, dans le cadre d'accords bilatéraux ou multilatéraux, la possibilité pour chaque enseignant en formation de faire un séjour d'études relativement long dans un des pays dont il enseignera la langue,
  - 2.11.3. en participant à un programme intensif de formation en cours d'emploi des enseignants, comportant notamment des stages de recyclage pour les professeurs de langues, organisés et animés à l'échelon international, et en favorisant la participation des professeurs à ces cours,
  - 2.11.4. en favorisant des séjours réguliers dans les pays dont ils enseignent la langue ;
- 2.12. à veiller à ce que les membres des minorités ethniques disposent de possibilités suffisantes pour se perfectionner dans leur langue maternelle en tant qu'instrument éducatif et culturel, et pour acquérir une connaissance suffisante de la langue du pays d'accueil pour leur permettre de jouer un rôle approprié dans la vie professionnelle, politique et sociale de la communauté, et notamment à mettre les enfants de migrants en mesure d'acquérir une formation appropriée et à les préparer à accomplir sans heurts leur passage de l'école à la vie active ;
- 2.13. à faire en sorte que les membres des groupes ethniques minoritaires puissent avoir la possibilité de développer la connaissance de leur propre langue maternelle, afin de maintenir et d'améliorer leurs liens avec le pays d'origine ;
- 2.14. à promouvoir l'introduction et le développement de programmes de formation initiale et continue pour les enseignants, afin que ceux-ci soient pédagogiquement qualifiés et que l'on puisse avoir l'assurance qu'ils possèdent les connaissances, les capacités et les techniques nécessaires pour enseigner une langue dans une perspective communicative ;
- 2.15. à participer à la mise en place de programmes linguistiques, fondés sur la coopération entre la communauté d'accueil, la communauté de migrants et le pays d'origine, notamment en ce qui concerne la production de matériels pédagogiques, la formation des enseignants et le développement de la langue d'origine des migrants ;

- 2.16. à promouvoir la coopération à l'échelon national et international des institutions se consacrant à la mise au point de méthodes d'enseignement et d'évaluation et à la production et à l'utilisation de matériel, y compris les institutions engagées dans la production et l'utilisation de matériel multi-media ;
- 2.17. à examiner les possibilités de coopération internationale en vue de contrôler la qualité des cours de langues et la qualité du matériel pédagogique utilisé dans ce domaine ;
- 2.18. à prendre les mesures nécessaires pour mettre sur pied un système européen efficace d'échange d'informations englobant tous les aspects de l'enseignement des langues et de la recherche dans ce domaine ;
- 2.19. à veiller à ce que les programmes patronnés par les gouvernements dans les secteurs susmentionnés soient portés à la connaissance du Conseil de la Coopération Culturelle, et à ce qu'ils contiennent autant que possible des dispositions pour la consultation et la coopération entre les instances compétentes et leurs homologues dans d'autres pays membres.

## Report on the Council of Europe conference "Across the threshold of multilingual Europe" held in Strasbourg from 23 to 26 February 1982

The cultural cooperation service of the Council of Europe organized a bilingual conference on the subject "Across the threshold towards multilingual Europe" from 13 to 26 February 1982.

This conference was attended by 260 people from education circles in the 21 Member States of the Council of Europe and in Canada. The conference considered ways of encouraging the learning of foreign languages, making people aware of the need to know at least one further language besides their mother tongue, convincing public opinion that a language does not fulfill a strictly utilitarian purpose, but that even though it is indeed a means of communication it is also a vehicle for culture.

The conference, introduced by Mr Alain SAVARY, French Minister of Education, was prepared by a group of experts from the various countries, who are engaged in teaching and research in the area of languages and linguistics. They worked under the auspices of the Council of Europe from 1971 to 1981 examining the following four themes :

- the learning of languages in schools,
- the learning of languages by immigrants and their families,
- the learning of languages in higher education, continuous training and adult education, including multi-media programmes,
- initial training and continuous training of teachers.

In my view this work has not received the response which it deserves within the European Schools. This is all the more unfortunate since the results of our own experience could perhaps have proved a useful guide to the experts when they were seeking solutions to the problems facing them. Is it not a fact that our pupils from the primary classes onwards live in an everyday multilingual environment ? Are our Schools not a cross-roads where various cultures are able to mix, a privileged meeting point which is or will be the birthplace of European solidarity ?

When reading the following extract from Mr SAVARY's inaugural address you will perhaps understand better the reasons why I regret that we were not involved in this work. The Minister said the following :

"The French title of the conference : *Vivre le multilinguisme européen* is ambiguous. It suggests that multilingual communication is a reality in Europe, but this is not the case. The English title : *Across the threshold towards multilingual Europe* stresses on the other hand that this threshold has not yet been crossed and that if it is to be crossed in the future it will require a political will at Community level".

It is my view that this Community political will is ever present within our Schools. This really needs to be said somewhere. I wish in no way to minimize the tremendous effort made by the experts in presenting a preliminary report of 200 pages which served as a basis for discussions in the working groups, whose rapporteurs worked during the night of 25 to 26 February until 3 o'clock in the morning to present the conclusions and recommendations of project No. 4 listed below to the general assembly. The Council of Europe has already set in hand the following project, known as project No. 12, which is intended to continue research into education on the basis of the work done at the Strasbourg conference.

In closing, I should like to express my hope that the work carried out by the experts will mean that real progress can be made towards a rapprochement between the European cultures which of necessity means mutual comprehension, the main vehicle of which is multilingualism.

G. PINCK

(Senior Administrative Assistant to the  
Representative of the Board of Governors)

## CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The Conference, having considered the Report Modern Languages : 1971-1981 and

- I. having discussed in working groups the general principles on which Project No. 4 had been based
  - accepted the general principles of learner-centred communicative language learning systems development on which Project No. 4 had been based ;
  - noted that many national and local curriculum development projects were now using features of the "Council of Europe approach" ;
  - considered that while information about the Project had reached many teachers and educational planners in member countries and many other parts of the world, there was need for an improved information system ;
  - accepted the importance of the establishment, assessment and continuous monitoring of the needs, motivations, characteristics and resources of learners, teachers, educational institutions and society ;
  - considered that the Project had been influential and successful in promoting the pursuit of realistic objectives, in the sense of (a) language in real use and (b) what can be achieved in the given situation. In particular, the threshold level concept and the functional-notional approach had proved fruitful. For many educational purposes however it was desirable to strengthen the cultural component and take account of the broader cultural, informational and educational needs of the learner ;
  - considered that the language learning and teaching materials now available, especially to young people, could, and should, be greatly improved ;
  - considered that effective methods of learning and teaching languages for communication should be promoted, but did not consider that any one method could be regarded as universally valid. Methods are closely related to objectives, but even given the same objectives the different characteristics of learners and learning situations require considerable variations in method ;
  - considered that while the value to society and to individual learners of acquiring a knowledge of a widely spoken language as an aid to personal mobility and access to information is undeniable, the maintenance and availability of adequate facilities for the study of all languages of member countries, including those of ethnic minority populations, is essential ;
  - accepted the proposals set out in Chapter 6 of the Report "Modern Languages : 1971-1981" as a suitable basis for a further project in modern languages, and
  - recommended that the CDCC should pay particular attention to the following points :

- the need to take cultural and social aspects of language learning into account, in order particularly to break down national stereotypes and assist learners to cross national affective boundaries ;
- the need for language learners to acquire the ability to read authentic written documents with understanding ;
- the need to improve informational aspects of the Project, such as
  - (a) direct information to teachers, in an accessible language and style of presentation ;
  - (b) an improved framework for two-way exchange of information between the Council of Europe Modern Languages Project and national educational agencies ;
  - (c) improved mechanisms for information exchange among those engaged in developing communicative language teaching in the field ;
  - (d) improved methods of communication between the Project and those engaged in relevant linguistic and educational research ;
- the need to develop and apply the means of identifying the specific language and educational needs of children, especially in a school setting ;
- the need to develop and extend the specification of language learning objectives in the following ways :
  - (a) by developing objectives at threshold level and beyond, with a broader cultural, informational and educational content ;
  - (b) by developing objectives appropriate to a wider range of publics ;
  - (c) by progressively promoting the description, on the basis of those already produced within the Council of Europe Modern Languages Project, of the remaining national languages of member countries and those of minority groups ;
- the need to promote the creation and publication of materials, based on threshold level specifications, properly designed to support the learning and teaching of languages for communication, and in particular :
  - (a) materials incorporating authentic language usage ;
  - (b) flexible materials usable in an individual mode ;
  - (c) means of coordinating the production and distribution of learning materials which it is not financially profitable to publish ;
- the need, whilst not minimising the inherent difficulty of learning a foreign language in one's own home country, to promote language learning methods which are enjoyable and reflect the learner's wishes ;
- the need to develop further the overall assessment framework and instruments for the evaluation of learning programmes and student achievement with a view to

- (a) the development and introduction in member countries of forms of evaluation, assessment, testing and examination appropriate to communicative objectives and methodology ;
  - (b) creating and disseminating systems for self-evaluation by learners ;
- the need for continuing research into :
    - (a) practical application by teachers of the approach of the Project ;
    - (b) the processes of language acquisition, learning processes and learning strategies effective in different learning environments.
- II. having further discussed in working groups special themes of particular relevance to the context and priorities of the future Council of Europe modern languages project, has adopted the following conclusions and recommendations :

#### a) Language learning in schools

1. The Council of Europe should be aware of the true state of affairs in language teaching in member States of the CDCC with a view to a more effective application of the principles of the project at school level.
2. Cultural values must be presented as soon as the modern language is introduced. This cultural aspect, these lessons on foreign civilisations, etc., will be conveyed *through* study of the language.
3. It is recommended that the new project gives priority to :
  - methodology ;
  - methods of assessment, particularly in the matter of oral proficiency, on the basis of the work already done in Project No. 4.
4. It is recommended that the Council of Europe should promote the systematic exchange of teaching materials and should encourage teacher exchange.
5. In Project No. 12, care should be taken to ensure close communication between the pilot experiments with the intention of reaching the definition of a *new teaching approach*. For this purpose, it is desirable that countries which have not already done so should establish a centre for the exchange of information among modern language teachers.
6. It is recommended that the Council of Europe should :
  - promote and — if possible — coordinate an exchange of language teaching syllabuses between the various countries ;
  - put teachers with special responsibilities in touch with experts working on the Council of Europe project.
7. There is a danger that the concept of "pupil autonomy" may be misunderstood and may alarm some teachers. "Responsible autonomy" is recognised as an important educational objective and it is recommended that the Council of Europe encourage in-depth study of this question.

8. Studies should be made of the relationship between the learning strategies implied by "Un niveau-seuil" and grammatical progression with reference to recent research into "Interlanguage" and advanced learners' acquisition of grammar in first and second foreign languages.
9. The optimum age for beginning the study of a foreign language should be investigated as well as the relationship between learning a foreign language and (a) the learning of the mother tongue and (b) the learning of further foreign languages.
10. The CDCC should promote agreed criteria for the creation of a system for the evaluation of language proficiency in order to provide a rational basis for an international system of examination equivalences.
11. It is considered that objectives (not all of them necessarily utilitarian) should be diversified, with reference to the different needs of various categories of pupil and to the position of the various languages taught in the countries concerned.

#### **b) Language learning by migrants and their families**

It was considered that Project No. 12 should investigate the following points :

1. study ways of promoting cooperation between the country of origin and the host country with respect to language teaching ;
2. study in detail the relationship between language and culture and its repercussions on teaching ;
3. examine the links between the training of adults and the teaching of children. Methods and contents must obviously be different but it is important not to lose sight of the links to be established between the teaching of these two elements of migrant communities ;
4. study the conditions and necessary tools for the further training of teachers in this field including consideration of ways of assessing this training ;
5. help setting up interacting pilot projects and produce compendiums of practical experience based on the methodological principles of the Modern Languages Project ;
6. prepare tools for teaching languages of origin ;
7. encourage the production of multi-media materials for teaching and training ;
8. promote the necessary methodological research so that the teaching of the language of origin and that of the host country are not based on different principles ;
9. develop accessible and reliable instruments for analysing needs (including those in the school sector) ;
10. develop accessible and reliable instruments in the field of assessment (including self-assessment) ;

11. develop various aids for learning the languages of the host countries diversified according to the target groups and taking into account the need for oral practice (intonation, pronunciation, etc.) and the need for an awareness of the ways in which language functions.

#### **c) Language learning in higher, further and adult education, including multi-media programmes**

##### *1. Identification of further objectives for adult language learning and the exemplification of such objectives*

- care must be taken to function within the framework of a multi-dimensional model which takes account of the learner not only as communicator but also as learner, a social and psychological being ;
- ensure that when aims are defined they take into account not only all the four skills (listening, speaking, writing and reading) but also each of them separately, together with the various needs of the public ;
- pursue the identification of other learning objectives by considering other publics and other levels of competence. In this respect, the concept of unit/credit should be taken up again ;
- intensify links between the analysis of needs and the definition of objectives.

##### *2. Continued pilot experimentation in communicative language learning*

- pursue the pilot experiments while ensuring coherence between the analysis of needs, the definition of objectives, methodology and assessment, within the framework of the systems approach of the project ;
- circulate as widely as possible information on both the bad and the good aspects of the pilot experiments.

##### *3. Methods development*

- develop methodological models making it possible to work out a variety of flexible methods to suit the characteristics of the publics and contexts concerned ;
- examine the educational implications of the relationship between the acquisition of foreign languages and mother tongue competencies ; explore ways of providing integrated instruction in the mother tongue and second languages.

##### *4. Examination and development of procedures for the promotion of autonomy in language learning*

The paramount importance was noted of promoting learner autonomy. This should entail in particular :

- the development of as wide a range as possible of methodologies creating autonomy ;
- the exploration of the possibilities and limits of all the possible tools of acquisition (mass media, computers, telematics) available to the learner ;

- the development of environments promoting the autonomous acquisition and learning of languages ;
- providing learners and adviser-teachers with aids enabling them to exploit the available tools of acquisition.

5. *Promotion of the development of multi-media systems for communicative foreign language learning*

It is suggested that priority be given to :

- a better definition of the role of each of the media in language learning ;
- diversification of the media made available to learners ;
- envisaging the setting up of multi-media didactic units enabling "a flexible exploitation of a variety of materials, with both sequentially ordered and exchangeable components" ;
- watching carefully the development and encouraging the use of new technical systems and materials (e.g. cable-transmission ; local networks ; video/audio-cassettes ; super-8 film and video-cassette registration in the group ; telephone-computer-video use of centralised text-banks ; change of libraries into media-libraries etc. etc.). Experiments in Canada, Mediabib Belgium etc. should be kept under review.

d) **Initial and further teacher training**

1. There is an urgent need for a great effort in in-service training for modern language teachers :

- as a necessary part of the implementation of the findings of the Modern Languages Project ;
- as an area where cooperation between the member countries of the Council of Europe would be especially rewarding as far as the use of resources and experience is concerned.

2. Projects on the in-service training of teachers of modern languages should therefore be given high priority.

3. There should be close collaboration between teacher training institutions and teachers, involving regular contacts and visits to each other's institutions.

4. The group recommends that

4.1. within the new project emphasis should be put on in-service training (without neglecting initial training) as this may ensure the quickest way to reform ;

4.2. the Council of Europe should collect and disseminate information about the various systems of teacher training in the perspective of the educational systems which they serve ;

4.3. the Council of Europe should consider carefully the nature and consequences of the demand made on teachers by adherence to the basic principles of the Council of Europe approach such as com-

municative teaching, learner autonomy, learner-centredness. For instance

- a research programme should be undertaken including the collection and production of desirable models of teacher training programmes and examples of good practice of communicative foreign language teaching in various conditions ;
- research should be conducted into ways in which teachers can best use native speakers, whether they be assistants, exchange teachers or foreign pupils in their establishments ;
- the new project should seek to arrive at definitions of what a language teacher should know and be able to do in order to put the communicative approach into practice. This might lead to some kind of basic specification for teacher training ;

4.4. as proposed in the appendix to the consolidated report on the interaction network (CDCC (81) 35) the CDCC should establish

- a newsletter as well as a series of publications ;
- a pool of INSET materials, programmes, results, video-documents ;
- a European centre for teacher assistance and teacher education ;

4.5. the Council of Europe should consider how to overcome the copyright problems involved in the reproduction for teaching purposes of topical material ;

4.6. the Council of Europe should encourage international contact by

- facilitating international meetings of teachers and trainers ;
- providing experts for courses ;
- extending the programme of intensive visits established under Project No. 4, including teachers and teacher trainers ;
- encouraging the use of foreign assistants and the exchange of teachers and pupils.

5: For these purposes the Council of Europe will need a strengthened secretariat which is able to enlist the help of national institutions to fulfil the various tasks.

III. having regard to the implications of the Report and their deliberations for the development of modern language teaching and learning in the member States of the Council of Europe or States having acceded to the European Cultural Convention

1. consider that

1.1. the principal aim of European policy in respect of modern languages is to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and cooperation, and in order to overcome prejudice and discrimination ;

1.2. the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding ;

2. and that Governments of member States should accordingly be invited

2.1. to take the measures necessary to ensure, as far as possible, that all sections of their populations have access to effective means of acquiring that knowledge of the languages of other member countries as well as those skills in their use that will enable them

2.1.1. to deal with the business of everyday life in another country, and help visitors to their own country to do so,

2.1.2. to exchange information and ideas with young people and adults who speak a different language and to communicate their thoughts and feelings to them,

2.1.3. to achieve a wider and deeper understanding of the way of life and forms of thought of other peoples and of their cultural heritage,

and in particular

2.2. to promote, encourage and support the efforts of teachers and learners at all levels to apply in their own situation the principles of language learning systems construction (as these are being progressively developed within the Council of Europe Modern Languages programme) by

2.2.1. basing language teaching and learning on the needs, motivations, characteristics and resources of the individual learners,

2.2.2. defining worthwhile and realistic objectives as explicitly as possible,

2.2.3. developing appropriate methods and materials,

2.2.4. developing suitable forms and instruments for the evaluation of learning programmes ;

2.3. to ensure that at least one European language other than the mother tongue or the vehicular language of the area concerned, should be taught to all pupils from the age of about ten with an adequate time allocation and in such a way as to enable them by the end of the period of compulsory schooling, within the limits set by their individual ability, to use the language effectively for communication with other speakers of that language, both in transacting the business of everyday living and in building social and personal relations, on the basis of mutual understanding of, and respect for, the cultural identity of the other ;

2.4. to make provision for the diversification of language study in schools by making it possible for pupils wherever appropriate, to study more than one European or other modern language and by ensuring the availability according to local circumstances of facilities for learning as wide a range of languages as possible ;

2.5. to promote international contacts by individual pupils and classes through exchanges, study visits abroad and other means ;

2.6. to ensure that these objectives are promoted by the available means of steering national educational policy such as national curricular guidelines, examinations and/or tests, development and recognition of learning materials ;

2.7. to encourage the continuation of language learning by all students in full-time upper secondary, further and higher education as appropriate to their special fields of work and study in order to facilitate international professional mobility and cooperation at all levels. Educational institutions should offer learning facilities for this purpose ;

2.8. to ensure that adequate resources are available to enable students who have completed their full-time education to acquire further knowledge of languages in accordance with their professional, social and personal needs and motivations ;

2.9. to ensure that provision is made for adults who have had hitherto little or no chance of learning a foreign language, to acquire the ability to use a foreign language for communicative purposes ;

2.10. to promote research and development programmes leading to the introduction, at all educational levels, of methods and materials best suited to enabling different classes and types of student to acquire a communicative proficiency appropriate to their needs ;

2.11. to promote the development and introduction of such methods for the initial and in-service training of teachers of modern languages as will enable them to acquire the attitudes, knowledge, skills and techniques necessary to teach languages effectively for communicative purposes, for example by :

2.11.1. considering the pattern of teacher preparation in higher education,

2.11.2. providing facilities through bilateral and multilateral agreements for every teacher in training to spend a substantial period studying in a country where the language he or she will teach is spoken as a mother tongue,

2.11.3. contributing to an intensified programme of in-service teacher training including internationally organised, staffed and recruited in-service courses for language teachers and facilitating the participation of practising teachers in such courses,

2.11.4. promoting stays at regular intervals in the countries whose languages they teach ;

2.12. to ensure that adequate facilities are made available to members of ethnic minority groups to develop their mother tongues as educational and cultural instruments, and to acquire the knowledge of the language of the host community sufficient for them to play a proper part in the working, political and social life of that community, and in particular to enable the children of migrants to acquire a proper education and to prepare them for the transition from full-time education to work ;



- 2.13. to ensure that members of minority ethnic groups are able to develop their knowledge of their own mother tongue so as to maintain and improve their links with their country of origin ;
- 2.14. to promote the introduction and development of initial and further training programmes for teachers so that the latter are qualified and so that it is possible to be sure that they possess the necessary knowledge, abilities and techniques to teach a language with a view to communication ;
- 2.15. to participate in the development of language programmes involving cooperation between the host community, the migrant community and the country of origin, especially with regard to the production of teaching materials, teacher training and mother tongue developments ;
- 2.16. to promote the national and international collaboration of institutions engaged in the development of methods of teaching and evaluation and in the production and use of materials, including institutions engaged in the production and use of multi-media material ;
- 2.17. to consider means of international cooperation for monitoring the quality of language teaching materials and courses ;
- 2.18. to take the steps necessary to complete an effective European system of information exchange covering all aspects of language teaching and research ;
- 2.19. to ensure that government-sponsored programmes in the above areas are notified to the Council for Cultural Cooperation, and that such programmes contain provision wherever possible for consultation and cooperation between the agencies concerned and their counterpart in other member countries.

## Bericht über die Konferenz des Europarates "Leben in einem mehrsprachigen Europa" vom 23. bis 26. Februar 1982

*Der Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates veranstaltete vom 23. bis 26. Februar 1982 eine zweisprachige Konferenz zu dem Thema "Vivre le multilinguisme européen" - "Across the threshold towards multilingual Europe".*

*An dieser Konferenz nahmen 260 Persönlichkeiten des Bildungssektors aus 21 Ländern des Europarates sowie aus Kanada teil. Es wurden Überlegungen darüber angestellt, was getan werden kann, um das Erlernen von Fremdsprachen zu fördern, die Menschen auf die Notwendigkeit aufmerksam zu machen, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu beherrschen, und die öffentliche Meinung davon zu überzeugen, daß eine Sprache nicht nur eine reine Nutzfunktion erfüllt, sondern daß sie auch ein Kommunikationsinstrument und einen Kulturträger darstellt.*

*Die Konferenz, die von Herrn Alain SAVARY, dem französischen Bildungsminister, eröffnet wurde, war von einer Gruppe von Sachverständigen aus verschiedenen Ländern, die Sprachlehrer und Sprachforscher umfaßte, vorbereitet worden. Diese Sachverständigen haben unter der Schirmherrschaft des Europarates von 1971 bis 1980 die vier folgenden Themen bearbeitet :*

- Sprachunterricht an den Schulen,
- Sprachunterricht für Wanderarbeitnehmer und ihre Familien,
- Sprachunterricht im Rahmen des Hochschulwesens, der Weiterbildung und der Erwachsenenbildung einschließlich multimedialer Programme,
- Erstausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte.

*Diese Arbeiten haben auf Ebene der Europäischen Schulen nicht die Resonanz gefunden, die sie meines Erachtens verdient hätten. Dies ist umso bedauerlicher, als unsere eigenen Erfahrungen den Sachverständigen bei der Suche nach Lösung der anstehenden Probleme möglicherweise nützliche Anhaltspunkte geliefert hätten. Leben unsere Schüler nicht bereits von den Grundschulklassen an tagtäglich in einem mehrsprachigen Milieu ? Sind unsere Schulen nicht ein Schmelztiegel, wo sich die verschiedenen Kulturen vermischen können, ein privilegierter Ort der Begegnung, wo die europäische Solidarität entsteht bzw. entstehen wird ?*

*Anhand des nachstehenden Auszugs aus der Eröffnungsrede von Herrn SAVARY werden Sie besser verstehen können, weshalb ich bedauere, daß wir nicht zu diesen Arbeiten hinzugezogen worden sind. Der Minister erklärte nämlich :*

*"Die französische Bezeichnung der Konferenz : Leben in einem mehrsprachigen Europa ist fragwürdig, denn daraus könnte man folgern, daß die mehrsprachige Kommunikation bereits eine europäische Realität wäre, was jedoch nicht der Fall ist. Die englische Bezeichnung : An der Schwelle zu einem mehrsprachigen Europa bringt dagegen zum Ausdruck, daß diese Schwelle zur Zeit noch nicht*

überschritten ist und das künftige Überschreiten voraussetzt, daß ein politischer Wille auf Gemeinschaftsebene vorhanden ist".

Ich bin davon überzeugt, daß dieser politische Wille auf Gemeinschaftsebene an unseren Schulen ständig präsent ist. Dies mußte irgendwo gesagt werden. Ich möchte jedoch keineswegs die ungeheuren Anstrengungen herabwürdigen, die von den Sachverständigen unternommen wurden, um einen ersten Bericht über 200 Seiten vorzulegen, den die Gruppen als Diskussionspapier verwendet haben und deren Berichtersteller in der Nacht vom 25. zum 26. Februar bis 3.00 Uhr morgens gearbeitet haben, um der Vollversammlung die Schlußfolgerungen und Empfehlungen des Projektes Nr. 4 unterbreiten zu können. Der Europarat hat bereits das folgende Projekt eingeleitet, das als Projekt Nr. 12 bezeichnet wird und die Forschungsarbeiten im Bildungsbereich anhand der Arbeiten des Straßburger Kongresses fortsetzen soll.

Es bleibt mir nur zu wünschen, daß die Überlegungen der Sachverständigen zu einer wirklichen Annäherung der europäischen Kulturen beitragen werden, die zwangsläufig ein gegenseitiges Verständnis voraussetzt, dessen bevorzugtes Instrument die Mehrsprachigkeit ist.

G. PINCK

(Hauptassistent des Vertreters  
des Obersten Rates)

## Sitzungen der Inspektionsausschüsse

(2., 3. und 4. März 1982)

Die Sitzungen der Inspektionsausschüsse fanden in Brüssel vom 2. bis 4. März 1982 statt :

- 2. März : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Grundschule ;
- 3. März : Gemeinsame Sitzung der Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule ;
- 4. März : Sitzung des 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 über die Hauptprobleme, die die Inspektionsausschüsse geprüft haben, zu machen.

### a) Lehrpläne

Die Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule schlagen dem Obersten Rat einen neuen Lehrplan für Dänisch Sprache I für die Grundschule und die ersten vier Klassen der Höheren Schule vor. Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule schlägt dem Obersten Rat einen neuen Lehrplan für Geschichte, Geographie und Sozialkunde für das 6. und 7. Schuljahr, einen neuen Lehrplan für Deutsch Sprache II für das 4., 5., 6. und 7. Schuljahr und einen neuen Lehrplan für Leibeserziehung für alle Klassen der Höheren Schule vor.

### b) Förderunterricht

Nach Ansicht des Pädagogischen Ausschusses

- a) ist der Förderunterricht Bestandteil des Unterrichts und vom qualitativen Standpunkt aus erforderlich ;
- b) müssen an der Europäischen Schule Brüssel I für den Förderunterricht vier weitere Grundschullehrerstellen geschaffen werden ;
- c) sollte geprüft werden, wie der Förderunterricht aufgrund der an der Europäischen Schule Brüssel I gesammelten Erfahrungen an den übrigen Europäischen Schulen eingeführt werden kann.

Der Pädagogische Ausschuß bittet den Obersten Rat, die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um die Weiterführung des Förderunterrichts an der Europäischen Schule Brüssel I zu gewährleisten, und ihn zu beauftragen, Lösungsvorschläge für die Einführung des Förderunterrichts an den übrigen Europäischen Schulen auszuarbeiten.

### c) Mündliche Reifeprüfung

Der Inspektionsausschuß hat beschlossen, wie folgt die Anzahl der Themen zu beschränken, die jeder Lehrer im Hinblick auf die mündliche Reifeprüfung in den Fächern Muttersprache und der ersten lebenden Sprache vorbereiten muß. Diese Anzahl wird der Schülerzahl der Klasse plus 5 entsprechen. In keinem Fall kann sie höher sein als die Schülerzahl mit zwei multipliziert.

#### *Beispiele :*

Wenn die Klasse 15 Schüler zählt, bereitet der Lehrer 20 Themen vor ;  
wenn die Klasse 3 Schüler zählt, bereitet der Lehrer 6 Themen vor.

### d) Hausaufgaben in der Beobachtungsstufe

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule hat die Leitlinien betreffend die Hausaufgaben in der Beobachtungsstufe festgelegt. Diese Leitlinien werden in der vorliegenden Pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht.

### e) Schaffung und Streichung von Stellen

Die Inspektionsausschüsse haben die Liste der Stellenschaffungen und Stellenstreichungen des Lehrpersonals festgelegt, die sie dem Obersten Rat vorschlagen werden. Die Liste der Stellen, die der Oberste Rat im Mai 1982 schaffen wird, wird in der nächsten Nummer der Pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht werden.

### f) Wahl der Sprachabteilung in der Grundschule

Im Auftrag des Obersten Rates hat der Inspektionsausschuß für die Grundschule das Problem der Wahl der Sprachabteilung erneut untersucht. Er hat beschlossen dem Obersten Rat nachstehenden Vorschlag zu unterbreiten :

"Die Einschreibung in eine Sprachabteilung des Kindergartens erfolgt grundsätzlich unter Berücksichtigung der Hauptsprache des Kindes. Diese Orientierung wird in der Grundschule beibehalten. Wird im Kindergarten die der Hauptsprache des Kindes entsprechende Sprachabteilung nicht geführt, so wird bei der Anmeldung zur Grundschule auf Vorschlag der Eltern bestimmt, welche Sprache als Hauptsprache gelten soll. Bei Meinungsverschiedenheiten zwischen dem Direktor und den Eltern sind die zuständigen Inspektoren anzurufen".

### g) Zulassungsalter in die Grundschule

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule schlägt dem Obersten Rat vor, Übergangsbestimmungen für die griechischen Kinder zu beschließen. Während einer Zeitspanne von zwei Jahren würden die aus Griechenland kommenden Kinder im Alter von 5 1/2 Jahren in die erste Grundschulklasse aufgenommen.

## Meetings of the Boards of Inspectors

(2, 3 and 4 March 1982)

*The Boards of Inspectors met in Brussels from 2-4 March 1982 :*

- 2 March : meeting of the Board of Inspectors for the primary section ;
- 3 March : joint meeting of the Boards of Inspectors for the primary and secondary sections ;
- 4 March : meeting of the Board of Inspectors for the secondary section.

*Without going into detail on the many matters which were dealt with, we believe that it would be useful to give some indication of the main problems studied.*

### (a) Programmes

*The Boards of Inspectors for the primary and secondary sections proposed that the Board of Governors should approve a new programme for Danish, Language I, for the primary section and for the first four classes of the secondary section.*

*The Board of Inspectors for the secondary section proposed that the Board of Governors should approve a new history, geography and social studies programme for the 6th and 7th years, a new German II programme for the 4th, 5th, 6th and 7th years and a new physical education programme for all classes in the secondary section.*

### (b) Remedial teaching

*The Board of Inspectors considered :*

- (a) *that remedial teaching was a necessary component of the educational process in terms of quality,*
- (b) *that, in order to provide remedial teaching, four additional teaching posts would have to be created at the European School, Brussels I,*
- (c) *that a study should be made into how remedial teaching could be introduced at the other European Schools, in the light of experience gained at the European School, Brussels I.*

*The Teaching Committee requested the Board of Governors to take appropriate measures to ensure the continuation of remedial teaching at the European School, Brussels I and to give it a mandate to develop alternatives for the introduction of remedial teaching at the other European Schools.*

### (c) Oral examination in the Baccalaureate

*The Board of Inspectors decided to limit as follows the number of questions which each teacher had to prepare for the oral examinations in the mother*

tongue and in the first modern language in the Baccalaureate. This number would be equal to the number of pupils in the class plus five. In no case should it be greater than the number of pupils multiplied by two.

Examples :

If there were 15 pupils in the class, the teacher would prepare 20 questions ;  
If there were 3 pupils in the class, the teacher would prepare 6 questions.

**(d) Homework in the observation period**

The Board of Inspectors for the secondary section adopted guidelines concerning work done at home in the observation period. These guidelines are published in this Pedagogical Bulletin.

**(e) Posts created and discontinued**

The Boards of Inspectors drew up a list of teaching posts created and discontinued which they were putting to the Board of Governors. The list of posts which the Board of Governors would create in May 1982 would be published in the next Pedagogical Bulletin.

**(f) Choice of language section in the primary section**

At the request of the Board of Governors, the Board of Inspectors for the primary section re-examined the problem of the choice of language section. It decided to submit the following proposal to the Board of Governors :

*"Enrolment in one of the language sections in the kindergarten section will normally depend on the child's main language. This policy will be maintained in the primary section. If the language section corresponding to the child's main language does not exist in the kindergarten section, the language which will be the main language when the child comes to be enrolled in the primary section will be decided on after the parents have stated their preference. Where the Head and the parents fail to agree, the Inspectors concerned will be asked to arbitrate".*

**(g) Age of admission for the primary section**

The Board of Inspectors for the primary section proposes that the Board of Governors adopt transitional provisions in respect of Greek children.

For a period of two years children from Greece could be admitted to the 1st year of the primary section from the age of five and a half.

## Réunions des Conseils d'inspection

(2, 3 et 4 mars 1982)

Les Conseils d'inspection se sont réunis à Bruxelles du 2 au 4 mars 1982 :

- 2 mars : réunion du Conseil d'inspection primaire ;
- 3 mars : réunion commune des Conseils d'inspection primaire et secondaire ;
- 4 mars : 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) Programmes**

Les Conseils d'inspection primaire et secondaire proposent au Conseil supérieur d'approuver un nouveau programme de danois langue I pour le cycle primaire et pour les quatre premières classes du cycle secondaire.

Le Conseil d'inspection secondaire propose au Conseil supérieur d'approuver un nouveau programme d'histoire, de géographie et d'éducation sociale pour les 6ème et 7ème années, un nouveau programme d'allemand II pour les 4ème, 5ème, 6ème et 7ème années et un nouveau programme d'éducation physique pour toutes les classes du cycle secondaire.

**b) Remedial Teaching**

Le Conseil d'inspection estime :

- a) que le "remedial teaching" est une composante de l'enseignement qui est nécessaire du point de vue qualitatif,
- b) que pour assurer le "remedial teaching" quatre postes supplémentaires d'instituteurs doivent être créés à l'Ecole européenne de Bruxelles I,
- c) qu'il convient d'examiner comment le "remedial teaching" peut être institué dans les autres Ecoles européennes, compte tenu des expériences faites à l'Ecole européenne de Bruxelles I.

Le Comité pédagogique prie le Conseil supérieur de prendre les mesures nécessaires pour assurer la continuation du "remedial teaching" à l'Ecole européenne de Bruxelles I et de lui donner mandat de développer des alternatives pour l'introduction du "remedial teaching" dans les autres Ecoles européennes.

**c) Examen oral au Baccalauréat**

Le Conseil d'inspection a décidé de limiter comme suit le nombre de sujets que chaque professeur doit préparer en vue des examens oraux de langue

maternelle et de première langue vivante au Baccalauréat. Ce nombre sera égal au nombre d'élèves de la classe plus 5. En aucun cas il ne devra être supérieur au nombre d'élèves multiplié par deux.

*Exemples :*

Si la classe compte 15 élèves, le professeur doit préparer 20 sujets ;  
Si la classe compte 3 élèves, le professeur doit préparer 6 sujets.

**d) Travail à domicile dans le cycle d'observation**

Le Conseil d'inspection secondaire a arrêté des directives concernant le travail à domicile dans le cycle d'observation. Ces directives sont publiées dans le présent Bulletin pédagogique.

**e) Créations et suppressions de postes**

Les Conseils d'inspection ont arrêté la liste des créations et suppressions de postes d'enseignants qu'ils proposent au Conseil supérieur. La liste des postes que le Conseil supérieur créera en mai 1982 sera publiée dans le prochain Bulletin pédagogique.

**f) Choix de la section linguistique à l'école primaire**

A la demande du Conseil supérieur le Conseil d'inspection primaire a réétudié le problème du choix de la section linguistique. Il a décidé de soumettre la proposition suivante au Conseil supérieur :

"L'inscription dans l'une des sections linguistiques au cycle maternel se fera en principe en fonction de la langue dominante de l'enfant. Cette orientation sera maintenue au cycle primaire. Si la section linguistique correspondant à la langue dominante de l'enfant n'existe pas à l'école maternelle, la langue qui sera dominante au moment de l'inscription à l'école primaire sera déterminée sur proposition des parents. En cas de désaccord entre le Directeur et les parents, appel sera fait aux Inspecteurs concernés".

**g) Age d'admission à l'école primaire**

Le Conseil d'inspection primaire propose au Conseil supérieur d'arrêter des dispositions transitoires pour les enfants grecs.

Pendant une période de deux ans les enfants provenant de Grèce pourraient être admis en 1ère année primaire dès l'âge de 5 ans et demi.

## Hausaufgaben in der Beobachtungsstufe

*Im Laufe seiner Sitzung vom 4. März 1982 hat der Inspektionsausschuß der Höheren Schule folgende Richtlinien betreffend die Hausaufgaben in der Beobachtungsstufe festgelegt.*

### I. VORBEMERKUNG

*Angesichts unterschiedlicher Auffassungen über den Nutzen und die Notwendigkeit von Hausaufgaben an den Europäischen Schulen hat es sich als wünschenswert erwiesen, zu dieser Frage eine grundsätzliche Aussage zu machen.*

*Der Inspektionsausschuß wünscht im Anschluß an ein einstimmiges Votum des Reformausschusses, daß die folgenden Leitlinien über die Hausaufgaben an allen Europäischen Schulen in der Beobachtungsstufe angewendet werden.*

### II. DIE NOTWENDIGKEIT VON HAUSAUFGABEN

*Auf Hausaufgaben kann nicht verzichtet werden : nicht in allen Fächern und nicht für alle Schüler ; denn sie dienen*

- 1. der Erziehung zu selbständigem Arbeiten, der Fortsetzung, Erweiterung, Vertiefung und Individualisierung von Lernprozessen,*
- 2. der Überbrückung von aufeinander folgenden Unterrichtsstunden oder Unterrichtseinheiten,*
- 3. der Material- und Informationsbeschaffung und dem eigenständigen Umgang mit Materialien und Texten,*
- 4. der aktiven Mitgestaltung des Unterrichtsablaufs durch die Schüler,*
- 5. der Weckung von Interessen, der Schaffung von Motivation und Entdeckung von Neigungen,*
- 6. der Bewältigung von Lernvorgängen, die im Unterricht nicht oder nur begrenzt möglich ist : dem Erlernen von Gedächtnisinhalten, die im Langzeitgedächtnis verankert werden müssen,*
- 7. dem Erkennen von unverstandenen oder nur unvollständig verstandenen Inhalten, von methodischen und instrumentalen Schwierigkeiten und dem Einüben der Fähigkeit, gezielte Fragen zu stellen,*
- 8. der Gewinnung von Sicherheit im Problemlösen, die einen günstigen Niederschlag finden kann bei den verschiedenen Formen der Leistungs-feststellung.*

### III. DAS STELLEN VON HAUSAUFGABEN

Schüler beklagen nicht so sehr, daß Hausaufgaben gestellt werden; sie beklagen vielmehr, wie sie manchmal gestellt werden: unter Zeitdruck und ohne die nötige Klarheit. Deshalb wäre zu wünschen, daß

1. gestellte Fragen präzise formuliert werden, daß nötigenfalls methodische oder instrumentale Anleitungen zu ihrer Bewältigung gegeben werden und daß, falls nicht alle Schüler denselben Teilaspekt einer Aufgabe bearbeiten sollen, jeder genau weiß, womit er sich mit welchem Ziel beschäftigen soll,
2. der Zusammenhang der Hausaufgabe mit dem im Unterricht behandelten Thema deutlich erkennbar ist,
3. für das Stellen von Hausaufgaben ausreichend viel Zeit eingeplant wird,
4. wo immer möglich, für die Lösung von Hausaufgaben Richtzeiten angegeben werden, um zu verhindern, daß die Schüler durch zu langes, ergebnisloses Arbeiten entmutigt werden,
5. für den Gesamtumfang der täglich erteilten Hausaufgaben die nach Alter und Entwicklungsstand zumutbare Belastbarkeit der Schüler ebenso berücksichtigt wird wie zusätzliche Erschwernisse ihres Schulalltags, beispielsweise durch lange Busfahrten,
6. Hilfe von elterlicher oder dritter Seite beim Stellen von Hausaufgaben nicht erwartet oder gar einkalkuliert wird.

### IV. KONTROLLE DER HAUSAUFGABEN

Die Lehrer müssen die Hausarbeiten der Schüler kontrollieren. Das Ziel dieser Kontrollen ist es, nicht nur den Lernfortschritt der Schüler zu überprüfen, sondern auch sie zu motivieren und sie an selbständiges Arbeiten zu gewöhnen. Die Funktion, die die Hausarbeit hat, ist nicht voll erfüllt, wenn der Schüler letztlich nicht genau weiß, ob die Arbeit, die er gemacht hat, richtig und zufriedenstellend ist oder nicht. Grundsätzlich gilt, daß jede Hausarbeit nachgesehen und kontrolliert wird. Diese Kontrolle kann auf zweierlei Weisen erfolgen:

1. Einsammeln, Korrektur und Rückgabe der Hausarbeit eines jeden Schülers, die sich in Heften, Ringheften oder auf einzelnen Blättern befindet.
2. Stichproben der Hausaufgaben in Heften oder Ringheften, um festzustellen, ob diese sauber geführt und ob die Arbeiten gewissenhaft und ordentlich gemacht worden sind. Jede Kontrolle muß durch eine Bemerkung oder Unterschrift bestätigt werden.

Beide Verfahrensweisen müssen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

### V. DIE (ELTERLICHE) HILFE BEI HAUSAUFGABEN

Um den Lehrer über das tatsächliche Vermögen eines Schülers, seine Hausaufgaben selbständig zu lösen, nicht zu täuschen, woraus er unrealistische Leistungserwartungen ableiten könnte, sollten zwischen Eltern und Lehrern Absprachen darüber getroffen werden, daß

1. die Eltern die häusliche Arbeit ihrer Kinder mit Interesse verfolgen,
2. die Eltern, ältere Geschwister oder Dritte nicht einfach die Hausaufgaben oder wesentliche Teile davon für die Kinder machen und das für schicksalhafte Normalität halten,
3. sinnvolle elterliche Hilfe vor allem darin bestehen sollte, die Kinder bei der Planung und bei der zeitlichen Einteilung ihrer häuslichen Arbeit zu unterstützen,
4. Eltern, die bei ihren Kindern eine bestimmte Art oder eine Häufung von Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Hausaufgaben beobachten, mit dem Fach- oder Klassenlehrer Verbindung aufnehmen, um über Wege zur Abhilfe zu beraten.

### VI. DIE KOORDINIERUNG VON HAUSAUFGABEN

Die Europäischen Schulen haben wegen der komplizierten Stundenplanstruktur ihre ganz besonderen Koordinierungsprobleme auch im Hinblick auf die Stellung von Hausaufgaben. Um einer temporären Überlastung der Schüler mit Hausaufgaben entgegenzuwirken, wäre anzustreben, daß

1. umfangreichere Hausaufgaben, die etwa der Vorbereitung besonderer Projekte dienen, über einen längeren Zeitraum gestellt werden, dabei sollte sich der Fachlehrer zwischenzeitlich immer wieder einmal nach dem Fortgang der Dinge erkundigen, um sicherzustellen, daß die zur Verfügung stehende Zeit auch tatsächlich genutzt wird,
2. die Lehrer anderer Fächer über die Stellung umfangreicher Hausaufgaben in einem bestimmten Fach informiert werden, damit sie den Umfang ihrer eigenen Hausaufgaben vorübergehend reduzieren können,
3. in Fachkonferenzen ein Gedankenaustausch darüber geführt wird, welche Arten von Aufgaben, welcher Umfang und welcher Belastungsgrad dem jeweiligen Entwicklungsstand einer Klasse angemessen erscheint.

Möglicherweise wäre ein Wochenplan für die Stellung von Hausaufgaben, der vorsieht, daß an bestimmten Tagen der Woche nur in bestimmten Fächern Hausaufgaben gestellt werden können, eine praktikable Lösung des Koordinierungsproblems.

## Homework in first 3 years (observation period) of the European Schools

During its meeting on 4 March 1982, the Secondary Board of Inspectors stated the following provisions concerning homework in the observation period.

### 1. PRELIMINARY REMARKS

Keeping in mind the diversity of views on the usefulness and need for homework (written work, learning and preparation) in the European Schools, the Board of Inspectors feels it is appropriate to state its position on this question. Following the unanimous proposal by the Reform Committee, the Board of Inspectors of the secondary section hopes that with respect to homework all the Schools will base their practice on the principles enunciated below.

### 2. THE NEED FOR HOMEWORK

Homework is useful because it contributes to :

1. teaching children to work independently, to the continuation, widening, deepening and "individualization" of the learning process ;
2. bridging consecutive lessons or lesson units ;
3. the acquisition of subject matter and information and to the teaching of independent handling of subject matter and texts ;
4. the active participation on the part of the pupils in lessons ;
5. the awakening of interests, creation of motivation and the development of personal interests ;
6. helping pupils to think at leisure about the development of a lesson and to reach a greater understanding of what they have learned, which leads to a more permanent grasp of the subject ;
7. the opportunity of concentrating on subject matter not completely or only partially understood, as well as on practical and methodological difficulties and to the development of the ability to ask appropriate questions about the subject ;
8. the acquisition of self-confidence in solving problems, which will have a beneficial influence on results.

### 3. THE SETTING OF HOMEWORK

Pupils complain not so much that homework is set but rather about how it is sometimes set : — at the very end of a class and without the necessary clear explanations. It should, therefore, be ensured that :

1. homework is carefully set ; that, where necessary, instructions should be given about how the work should be tackled and that each pupil, if a group is asked to do different parts of an exercise, knows exactly what he has to do ;
2. the connection between the homework set and the work done in class is clearly recognizable ;
3. that enough time be allocated to the setting of the homework ;
4. where possible, the necessary instructions for doing the homework should be given, so that pupils do not spend too much time working without any result and thereby become discouraged ;
5. consideration be given to the total amount of homework set each day that can be demanded of a class (according to the age and stage of development of the pupils) and to the other difficulties encountered in daily school life e.g. long bus journey to and from School ;
6. help from parents or a third person should not be expected or assumed when setting homework.

### 4. CHECKING OF HOMEWORK

Teachers must check the homework done by their pupils. The aim of such controls is not only to monitor their pupils' scholastic progress but also to motivate them and to encourage good habits of independent work. Homework does not fulfill its proper function if the pupil does not know at the end whether the work he has done is correct and satisfactory or not.

Generally speaking all written homework should be seen and checked. This control can take one of two forms :

- (1) to collect, correct and return the work of each individual pupil in the class, whether this is done in notebooks, folders, or on loose sheets ;
- (2) to make spotchecks of pupils' homework in notebooks or folders to see that they are properly kept and that homework is conscientiously and correctly done. Every control should be indicated by a commentary and/or signature.

In each subject an appropriate balance between these two methods should be established.

### 5. HELP (PARENTAL) WITH HOMEWORK

In order that the teacher should be under no delusion as to the real ability of the pupil to do his homework independently — something which could otherwise lead him to have unrealistic expectations of a pupil — agreement should be reached between parents and teachers on this point ; namely that :

1. parents should show interest in their children's homework ;
2. parents, older brothers and sisters or a third person should not first simply do all or a major part of the homework for their children and consider this as normal procedure ;
3. suitable help from parents should, above all, consist of advice to their children on the planning and on the allocation of the time for the completion of the homework ;
4. parents, who notice any particular difficulty or that difficulties are becoming more numerous when their children are doing their homework, should contact the class or subject teacher in order to try to find a way of resolving these difficulties.

## 6. COORDINATION IN THE SETTING OF HOMEWORK

The European Schools, because of their complicated timetable structure, have quite specific problems of coordination which apply also to the setting of homework. In order to avoid occasional overloading of homework we should try to ensure that :

1. More comprehensive pieces of work are set, such as the preparation of specific projects, which would spread over a longer period of time. The subject teacher should inquire from time to time about the progress being made in order to ensure that the time at the pupils' disposal is in fact being used ;
2. The teachers of other subjects are informed about the setting of such extended pieces of homework in a particular subject, so that they can reduce the amount of homework set in their own subject for this period ;
3. In subject meetings an exchange of ideas takes place about the kind of homework, the volume and the maximum demands which appear appropriate according to the level of development of a class.

A possibility might be the organization of a homework timetable which provided that on certain days of the week only certain subjects could set homework — a practicable solution to the problem of coordination.

## Le travail à domicile dans le cycle d'observation

*Au cours de sa réunion du 4 mars 1982, le Conseil d'inspection du cycle secondaire a arrêté les dispositions suivantes concernant le travail à domicile dans le cycle d'observation.*

### I. REMARQUE PRELIMINAIRE

*Compte tenu des diverses conceptions sur l'utilité et la nécessité du travail à domicile (devoirs écrits et leçons) dans les Ecoles européennes, il a semblé utile au Conseil d'inspection d'exprimer une position de principe concernant cette question.*

*Le Conseil d'inspection du cycle secondaire, sur proposition unanime du Comité de réforme, souhaite qu'en matière de travail à domicile, la pratique de toutes les Ecoles se fonde sur l'observation des principes rappelés ci-après.*

### II. NECESSITE DU TRAVAIL A DOMICILE

*Le travail à domicile sous forme de devoirs et de leçons est utile pour les raisons suivantes :*

1. *il entraîne l'élève au travail indépendant, à la poursuite, au prolongement, à l'approfondissement et à l'individualisation du processus éducatif,*
2. *il lui permet d'établir un lien entre les heures ou les périodes de cours consécutives,*
3. *il lui donne l'occasion de rechercher du matériel ou des informations et de manipuler lui-même les matériaux et les textes,*
4. *il donne l'occasion aux élèves de participer eux-mêmes à la construction et au déroulement des leçons,*
5. *il éveille l'intérêt, suscite les motivations et développe les goûts,*
6. *il permet aux élèves de réfléchir avec un certain recul au déroulement du cours et de comprendre ce qu'ils n'ont pu assimiler pendant ce cours ; exercices destinés à fixer les connaissances dans la mémoire,*
7. *il permet de faire le point sur les parties du cours qui n'ont pas été comprises ou qui sont restées obscures, ainsi que sur les difficultés rencontrées lors de manipulations ou encore dans l'application de certaines méthodes. Cete réflexion les entraînera à formuler des questions utiles à la compréhension du cours,*
8. *il donne aux élèves plus d'assurance dans la résolution des problèmes, ce qui aura une répercussion favorable sur les résultats.*



### III. NATURE ET PRESENTATION DU TRAVAIL A DOMICILE

Les élèves ne se plaignent généralement pas du fait que le professeur leur donne des travaux à domicile, ils se plaignent par contre de la manière dont ceux-ci sont donnés : au dernier moment du cours et sans que les explications nécessaires n'aient été fournies.

C'est pourquoi :

1. les questions posées devraient être formulées clairement. Au moment de les donner, le professeur devrait préciser le cas échéant les méthodes ou les techniques nécessaires pour en faciliter l'exécution. Si le travail est réparti entre différents élèves qui doivent chacun en exécuter une partie, chaque élève devrait connaître exactement l'objet et la finalité de son travail partiel,
2. il faudrait que le rapport entre le travail à domicile et le thème traité au cours soit clair,
3. il faudrait prévoir dans le cours un laps de temps raisonnable consacré à l'explication des travaux proposés,
4. chaque fois que cela sera possible, il faudrait donner à l'élève les indications nécessaires, afin de lui éviter le découragement dû à une recherche trop longue et parfois infructueuse,
5. en dosant le volume des devoirs à faire et des leçons à étudier à la maison, il faudrait tenir compte de l'âge et de la maturité des enfants, mais aussi des fatigues de la journée scolaire, dues par exemple à la durée du transport,
6. il ne faudrait pas que le professeur calcule la longueur des devoirs ou des leçons en comptant sur l'aide des parents ou de tiers.

### IV. CONTROLE DES DEVOIRS FAITS A DOMICILE

Les professeurs doivent contrôler les devoirs faits à domicile par leurs élèves. Le but de tels contrôles n'est pas seulement de vérifier les progrès scolaires des élèves mais aussi de les motiver et de les habituer au travail indépendant. Le travail à domicile ne réalise pas pleinement sa fonction si finalement l'élève ne sait pas exactement si le travail qu'il a fait est correct et satisfaisant ou non.

D'une façon générale, tout travail à domicile doit être vu et corrigé. Ce contrôle peut prendre l'une des 2 formes suivantes :

1. ramassage, correction et remise du travail de chaque élève, qu'il soit fait sur un cahier, dans un classeur ou sur une feuille volante ;
2. contrôle par sondage des cahiers ou classeurs pour voir s'ils sont proprement tenus et si les travaux sont faits consciencieusement et correctement. Tout contrôle doit être attesté par un commentaire ou une signature.

Pour chaque discipline, un équilibre approprié entre ces deux méthodes doit être établi.

### V. L'AIDE (DES PARENTS) APPORTEE AUX ELEVES LORS DE CES TRAVAUX

Afin de ne pas tromper le professeur sur les capacités réelles de ses élèves à faire leurs devoirs sans aide, ce qui risquerait de l'induire en erreur sur les possibilités réelles de ceux-ci, les professeurs et les parents devraient convenir de ce qui suit :

1. les parents devraient suivre avec intérêt le travail à domicile de leurs enfants,
2. les parents, les frères et sœurs ou d'autres personnes ne devraient faire les devoirs ni totalement ni partiellement à la place des élèves sous prétexte qu'une telle aide est normale,
3. les parents apporteraient une aide judicieuse à leurs enfants en les conseillant dans la planification et la répartition du travail à domicile,
4. les parents qui constatent que leurs enfants éprouvent des difficultés pour certains types de travaux ou qui s'aperçoivent que les difficultés s'accumulent, devraient prendre contact avec le professeur de la discipline concernée ou avec le professeur principal, afin d'essayer de remédier à ces difficultés.

### VI. LA COORDINATION DU TRAVAIL A DOMICILE

En raison de la structure complexe de l'emploi du temps des Ecoles européennes, les problèmes de coordination sont particulièrement difficiles à résoudre dans plusieurs domaines, dont celui du dosage du travail. Afin d'éviter chez les élèves une surcharge temporaire due aux devoirs et aux leçons, il faudrait veiller aux recommandations suivantes :

1. Les devoirs longs destinés par exemple à la préparation d'un travail particulier devraient être donnés suffisamment à l'avance ; le professeur devrait s'informer de temps à autre auprès des élèves de l'état d'avancement de ce travail pour s'assurer que le temps mis à leur disposition pour son exécution est réellement utilisé.
2. Les professeurs des autres disciplines devraient être informés du fait que dans une certaine matière un important travail à domicile est en cours, afin que provisoirement ils réduisent le volume des devoirs pour leur propre matière.
3. Au cours de réunions par matière, les professeurs devraient échanger leurs idées sur le type de travaux à donner et évaluer la quantité de travail qui leur semble le mieux correspondre au degré de développement d'une classe.

Une solution pratique au problème de la coordination du travail à domicile consisterait à inscrire pour chaque matière sur un tableau hebdomadaire les jours auxquels les professeurs peuvent donner du travail à leurs élèves.

**NEUES AUS DEN SCHULEN  
NEWS FROM THE SCHOOLS  
NOUVELLES DES ECOLES**

**Année académique 1980-1981 pour nos anciens élèves**

Il est réconfortant de constater que nos anciens élèves réussissent dans leurs études universitaires ainsi que le montre la statistique de l'Université Libre de Bruxelles pour 1980-1981. Sur 116 élèves inscrits, 95 ont réussi, ce qui représente plus de 82 % (en tout 24 x une distinction, 13 x une grande distinction et 2 x la plus grande distinction). Nos félicitations les plus vives à nos anciens et tous les vœux de réussite pour les années à venir.

J.M. SCHON

(Bruxelles I)

**The European School, Munich :  
Opening Ceremonies**

In July 1979, when the ceremony of laying the foundation-stone of the new European School building in Munich took place, the rain was incessant. In April 1980, when the topping-out ceremony took place, the snow was heavy. It is hardly surprising, therefore, that before the opening ceremony, in November of last year, the weather forecasts were read and listened to with more than usual interest. But all was well, and although as if to tempt Providence not one but two ceremonies were held, an official and an unofficial one, the weather remained bright and sunny on both days.

On the afternoon of Friday, 13th November (another temptation to Providence), all the pupils in the school, their parents and their teachers took part in a celebration. This had a double purpose, of serving as a dress rehearsal for next Monday's official event, and, more important, of allowing all those directly involved in the school's daily life to meet together. A separate day had to be chosen because the size of the official guest list made it impossible for all parents and children to be present on the Monday, but this was in fact very fortunate, because Friday's events took place in a particularly pleasant atmosphere of informality and enjoyment. It was, for example, on the Friday and not the Monday that the children's concert ended to the strains of the "Birdie Dance", enthusiastically performed both on the stage and in the auditorium — there were clearly those present who had put in some useful practice at the Oktoberfest the previous month! After the entertainment, there was a buffet prepared by the parents, with the sight of nearly two hundred cakes on display offering a formidable challenge, but one that the children, it must be recorded, met with great determination. Finally, the afternoon offered an opportunity for parents who had not already seen the new building, to make their own tour of inspection of the different classrooms.

On Monday 16th November, the official ceremony took place, in a rather more formal and dignified atmosphere. The programme of entertainment by the children began with the playing by a group of secondary pupils of a European Overture based on a theme from Charpentier's Te Deum. This rousing introduction was followed by a dancing game in which all the children of the kindergarten, dressed in a colourful variety of national costumes, took part. Dances of a more stately kind — Allemande und Tripla by J.H. Schein and Les Bouffons by Th. Arbeau — were then performed by a dance group to the accompaniment of recorders. Finally, an abridged version of "Joseph and his Amazing Technicolour Dreamcoat" was sung and mimed with appropriate costumes and ingenious 'special effects'. The success of all these items was due to many hours of hard practice by the children involved, during European Hour periods, music periods, and in their own time, and to many hours of hard coaxing, cajoling, encouraging and threatening by the members of staff concerned. Apart from Mr Burn, the music teacher, these included M. Apers, Mr Goosey and Herr Olschewski, and Frau Böhm, Frau Keller, Mrs Moss, Frau Müller and Mme Oberle.

The formalities of the opening ceremony were introduced by a speech of welcome from Herr W. Krüger, School Director, in which he referred to the fact that thirteen countries altogether were represented in the school. He went on to praise the improved facilities provided in the new building, and to thank the Bavarian government for its contribution to the building costs.

Representing the Federal Government in Bonn, Dr H. Hamm-Brücher, deputy minister in the External Affairs Office, recalled the first efforts to reorganise education in Europe in the early post-war years, and how much had been achieved since those days. She stressed her belief that the process of Europeanisation must be more than a coming together of business interests, and that the part to be played by European Schools in promoting a sense of common culture was a vital one.

For the Bavarian Government, Prof. Dr H. Maier, spoke of the school's inception four years before with 17 pupils housed in temporary accommodation, and expressed the government's pleasure to have assisted in producing today's situation, of 400 pupils in such attractive permanent premises.

Herr W. Eckert, from Munich City Council, spoke of his satisfaction that the lengthy discussions of earlier years over the proposed coming to Munich of the European Patent Office had been so happily resolved, a resolution embodied now in the buildings of the European School. He expressed the thanks of the Munich authorities that part of the new premises had been temporarily provided to help overcome Munich's own school-building problems.

The President of the European Patent Office, M. J.B. van Benthem, repeated the theme of the school's importance in providing not merely for the education of its children, but in particular for their growing awareness of their common European culture and heritage. His folktale of the unexpected results that followed an emperor's attempt to discover the cleverest person in his kingdom, was appreciated both by the older and the younger members of the audience, and its moral lost on neither.

Finally, Herr M. Schmit, speaking as President of the Administrative Board of the Munich European School and as representative of the Board of Governors of the European Schools, expressed the school's thanks to the German Federal Government, the Bavarian Government and the Munich authorities, whose combined contributions had made possible the building now being formally opened, and to the architects who had provided the design of that building. He also expressed thanks to the French School in Munich for their use of part of their premises while the new European School was being built, and concluded by expressing the hope that the school now solidly established would not lose the pioneering spirit of its early experimental days.

M. COOK  
(München)

## Feierliche Einweihung der Europäischen Schule München

*Als im Juli 1979 der Grundstein für die neue Europäische Schule in München gelegt wurde, goß es in Strömen. Beim Richtfest im April 1980 gab es heftige Schneefälle. Daher ist es kaum überraschend, daß vor der Einweihungsfeier im November vergangenen Jahres die Wettervorhersagen mit besonderem Interesse verfolgt wurden. Aber alles ging gut, und als ob die Vorsehung herausgefordert werden sollte, wurden eine offizielle und eine inoffizielle Feier abgehalten, aber an beiden Tagen blieb das Wetter heiter und sonnig.*

*Am Freitagnachmittag, dem 13. November (eine weitere Herausforderung der Vorsehung) nahmen Schüler, Eltern und Lehrer vollzählig an einer Feier teil. Diese hatte ein zweifaches Ziel: sie diente sowohl als Generalprobe für die offizielle Feier am darauffolgenden Montag und sollte — was wichtiger ist — ein Zusammentreffen all jener ermöglichen, die am tagtäglichen Leben der Schule mitwirken. Dafür mußte ein gesonderter Tag festgelegt werden, weil eine Anwesenheit aller Eltern und Kinder am Montag aufgrund der umfangreichen offiziellen Gästeliste nicht möglich war; aber dies war tatsächlich ein Glücksfall, denn die Feierlichkeiten am Freitag fanden in einer besonders zwanglosen und angenehmen Atmosphäre statt. So endete beispielsweise am Freitag — nicht aber am Montag — das Konzert der Kinder unter den Klängen des "Birdie Dance", der auf der Bühne aufgeführt und im Auditorium begeistert mitgetanzt wurde — ganz offensichtlich hatten sich einige der Anwesenden auf dem letzten Oktoberfest etwas Praxis angeeignet. Nach dem Unterhaltungsprogramm gab es ein Buffet, das von den Eltern vorbereitet worden war, wobei der Anblick von fast 200 Kuchen eine gewaltige Herausforderung darstellte, die jedoch von den Kindern — das muß gemeldet werden — mit großer Entschlossenheit aufgenommen wurde. Schließlich bot der Nachmittag den Eltern, die das neue Gebäude noch nicht gesehen hatten, Gelegenheit, die verschiedenen Klassenzimmer auf eigene Faust zu inspizieren.*

*Am Montag, dem 16. November, fand in einer etwas formelleren und würdigeren Atmosphäre die offizielle Feier statt. Das Unterhaltungsprogramm der Kinder begann mit einer Europäischen Ouvertüre nach einem Thema aus dem Te Deum von Charpentier, das von einer Gruppe von Schülern der Sekundarschule aufgeführt wurde. An diese mitreißende Einleitung schloß sich ein Tanzspiel an, an dem alle Kinder des Kindergartens in bunten Landestrachten mitwirkten. Danach trug eine Tanzgruppe zur Begleitmusik von Band eher getragene Tänze — Allemande und Tripla von J.H. Schein und Les Bouffons von Th. Arbeau — vor. Zum Abschluß wurde eine gekürzte Fassung von "Joseph and his Amazing Technicolour Dreamcoat" mit den entsprechenden Kostümen und einfallsreichen "Sondereffekten" gesungen und mimisch dargestellt. Der Erfolg dieser Auführungen war auf die intensive Vorbereitung der mitwirkenden Kinder während der Europäischen Stunden, der Musikstunden und ihrer Freizeit sowie auf die Überredungskünste, das gute Zureden, die ermutigenden und drohenden Worte der beteiligten Lehrkräfte zurückzuführen. Dazu zählen neben dem Musiklehrer, Herrn Burn, auch Herr Apers, Herr Goosey und Herr Olschewski sowie Frau Böhm, Frau Keller, Frau Moss, Frau Müller und Frau Oberle.*

Der formelle Teil der Einweihungsfeier begann mit der Begrüßungsansprache des Schulleiters, Herrn W. Krüger, der daran erinnerte, daß insgesamt 13 Länder in der Schule vertreten sind. Er äußerte sich lobend über die verbesserten Räumlichkeiten in dem neuen Gebäude und dankte der bayrischen Regierung für ihren Beitrag zu den Baukosten.

Frau Dr. Hamm-Brücher, Staatsminister im Auswärtigen Amt, repräsentierte die Bonner Regierung. In ihrer Ansprache erinnerte sie an die ersten Versuche zur Neuorganisation des europäischen Bildungswesens in den ersten Nachkriegsjahren und hob hervor, daß seit jener Zeit sehr viel erreicht worden ist. Sie brachte ihre Überzeugung zum Ausdruck, daß der Prozeß der Europäisierung mehr als ein Zusammenschluß von Geschäftsinteressen sein muß und die Europäischen Schulen eine entscheidende Rolle zu übernehmen haben, um das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Kultur zu fördern.

Professor Dr. H. Maier, der im Namen der bayrischen Regierung sprach, erinnerte daran, wie die Schule vor vier Jahren mit 17 Schülern in vorläufigen Räumlichkeiten begonnen hatte; die Landesregierung freue sich darüber, zur heutigen Situation, nämlich 400 Schüler in einem so attraktiven Gebäude, beigetragen zu haben.

Herr W. Eckert vom Münchener Stadtrat brachte seine Genugtuung darüber zum Ausdruck, daß die langwierigen Diskussionen der früheren Jahre über die Errichtung des Europäischen Patentamtes in München so erfolgreich abgeschlossen worden sind, wie es nun die Gebäude der Europäischen Schule zeigen. Er dankte im Namen der Münchener Kommunalbehörden dafür, daß ein Teil der neuen Anlagen vorübergehend zur Verfügung gestellt werde, um bei der Überwindung der Münchener Schulprobleme zu helfen.

Der Präsident des Europäischen Patentamtes, Herr J.B. van Benthem, ging nochmals darauf ein, daß die Schule nicht nur als Bildungsstätte der Kinder wichtig ist, sondern ihnen vor allem ihre gemeinsame europäische Kultur und ihr gemeinsames Erbe stärker bewußt machen soll. Die Geschichte vom Kaiser, dessen Versuch, die klügste Person in seinem Königreich ausfindig zu machen, unerwartete Ergebnisse zeitigte, wurde sowohl vom älteren als auch vom jüngeren Publikum gewürdigt, und alle haben die daraus zu ziehende Lehre verstanden.

Zum Abschluß dankte Herr Schmit, der als Vorsitzender des Verwaltungsrates der Europäischen Schule München und als Vertreter des Obersten Rates der Europäischen Schulen sprach, der deutschen Bundesregierung, der bayrischen Landesregierung und den Münchener Kommunalbehörden, die den Bau der jetzt offiziell eingeweihten Schule ermöglicht haben, sowie den Architekten, welche die Pläne für das Gebäude entworfen haben. Er dankte ferner der Französischen Schule in München dafür, daß sie einen Teil ihrer Räumlichkeiten während des Baus der neuen Europäischen Schule zur Verfügung gestellt hatte und gab schließlich der Hoffnung Ausdruck, die nun fest etablierte Schule möge den Pioniergeist ihrer frühen Tage nicht verlieren.

M. COOK  
(München)

## Personalia

### Scuola europea di Varese

#### Birth

To Ed and Lesley FULTON, on the 9th October, a daughter JENIFER ANNE CATHERINE.

### Ecole européenne de Bruxelles I

#### Nascita

Il 6-2-1982 è nata la piccola SIMONA nella famiglia del collega Rinaldo MORO, membro del comitato di redazione del Bollettino pedagogica.

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

M. BROWN :	Teacher at the European School Brussels II.
M. HART :	Headmaster of the European School Luxembourg.
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. MITTLER	Stellvertreter des Direktors für die Grundschule an der Europäischen Schule Brüssel II
M. MORO :	Insegnante alla Scuola Europea di Bruxelles I.
M. PINCK :	Assistant principal du Représentant du Conseil supérieur - rue de la Loi 200, 1049 Bruxelles.
M. VILLE :	Adjoint du Directeur pour le cycle secondaire de l'École européenne de Luxembourg.
M. VOSS :	ehem. Direktor der Europäischen Schule Luxemburg.

**Lokale korrespondenter - Ortskorrespondenten**  
**Τοπικός Ανταποκριτής**  
**Local Correspondents - Correspondants locaux**  
**Corrispondenti locali - Plaatselijke correspondenten**

<b>LUXEMBOURG :</b>	M. G. LAMMENS
<b>BRUXELLES/BRUSSEL I :</b>	M. P. BURE
<b>MOL :</b>	M. P. PURBRICK et M. W. VOGELEER
<b>VARESE :</b>	M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO
<b>KARLSRUHE :</b>	M. GERAUELLE et M. D. ISEL
<b>BERGEN :</b>	M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN
<b>BRUXELLES/BRUSSEL II :</b>	Mr D. BROWN et Mr L. Mac ARDLE
<b>MÜNCHEN :</b>	M. M. COOK
<b>CULHAM :</b>	Mr. C. DODDS et Mej. Fr. ZOETHOUT

Ansvaret for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Ο συγγραφέας φέρει την ευθύνη της υπογραφής του

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 gesigndeerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.