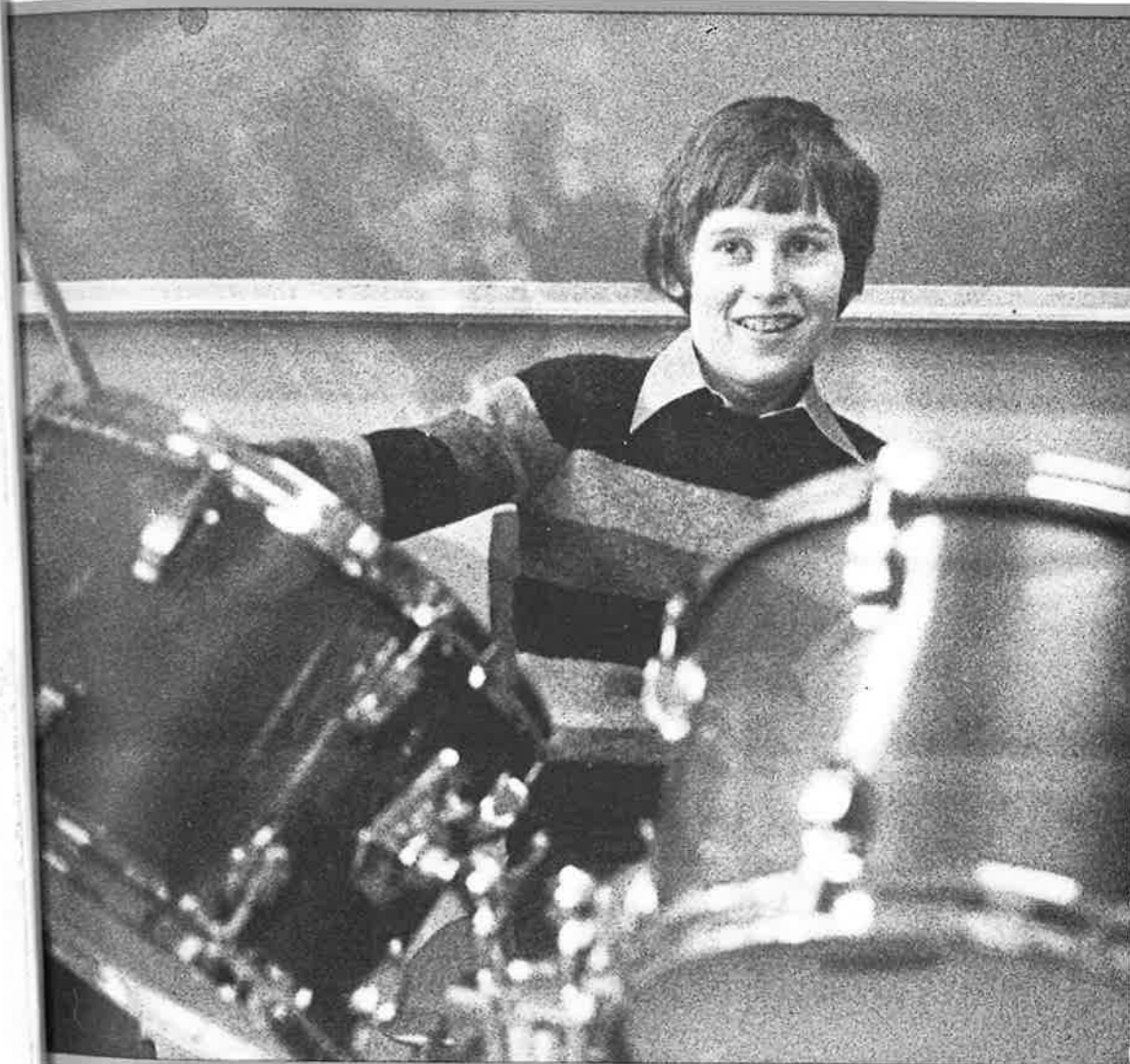


Europaskolen · Europäische Schule · Εύρωπαϊκό Σχολείο
European School
École Européenne · Scuola Europea · Europese School



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**

N° 81

**FEBRUAR
FEBRUAR
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ
FEBRUARY
FEVRIER
FEBBRAIO
FEBRUARI**

1983

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

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

| | |
|---|-------|
| L'OEUVRE D'ART AU SERVICE DE L'EXPLICATION LITTERAIRE (J.J. Duthoy - Bruxelles I) | 3 |
| NOTE AL PROGRAMMA D'ITALIANO PER LA SCUOLA ELEMEN- TARE (A. Marchesini - Karlsruhe) | 8 |
| "REMEDIAL TEACHING" - REFLEXIONS ET PERSPECTIVES (A. Zanzen - Karlsruhe) | 16 |
| RIFLESSIONI DI FINE ESTATE (E. Zin - Varese) | 18 |
| SECTION "SPORT - ETUDE" DANS LES ECOLES EUROPEENNES (Lars Nielsen - Luxembourg) | 21 |
| TAGUNG DES OBERSTEN RATES (9. und 10. Dezember 1982) MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (9 and 10 December 1982) REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (9 et 10 décembre 1982) | |
| - Lehrplan für Philosophie | I |
| - Philosophy Syllabus | VII |
| - Programme de Philosophie | XIII |
| - Betrug oder Betrugsversuch bei der Reifeprüfung | XIX |
| - Cases of cheating or attempted cheating in the Baccalaureate - Cas de fraude ou de tentative de fraude au Baccalauréat | XIX |
| - Änderung der Allgemeinen Schulordnung | XXI |
| - Amendment of the General Rules | XXI |
| - Modification du Règlement Général | XXI |
| - Probleme im Zusammenhang mit dem Rückgang der Schülerzahl - Problèmes liés à la diminution du nombre d'élèves | XXIII |
| BERICHT DES VORSITZENDEN DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DEN SEKUNDARSCHULBEREICH über das Schuljahr 1981-82 | 23 |
| REPORT BY THE CHAIRMAN OF THE BOARD OF INSPECTORS (SECONDARY) for the 1981-82 school year | 27 |
| RAPPORT DU PRESIDENT DU CONSEIL D'INSPECTION DU CYCLE SECONDAIRE pour l'année scolaire 1981-82 | 31 |
| BERICHT DES VORSITZENDEN DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DIE GRUNDSCHULE UND DEN KINDERGARTEN über das Schuljahr 1981-82 | 35 |
| REPORT BY THE CHAIRMAN OF THE BOARD OF INSPECTORS (PRIMARY AND KINDERGARTEN) on the 1981-82 school year | 41 |
| RAPPORT DU PRESIDENT DU CONSEIL D'INSPECTION DES CYCLES PRIMAIRE ET MATERNEL pour l'année scolaire 1981-82 | 46 |
| ECHECS SCOLAIRES | 52 |
| PERSONALIA | 58 |

L'ŒUVRE D'ART AU SERVICE DE L'EXPLICATION LITTERAIRE

Cet article reprend et complète un court exposé présenté, à la demande de Monsieur l'Inspecteur Général Perret, dans le cadre du stage d'Esneux (19, 20 et 21 novembre 1982). Il s'agissait, à partir de quelques exemples précis, de mener une réflexion commune sur l'usage que l'on peut faire des œuvres d'art (architecture, peinture, sculpture) dans le cours d'approfondissement de Français langue maternelle; bien entendu il était exclu d'atteindre ce but par le biais d'un cours d'histoire de l'art venant s'ajouter aux autres : la proposition eût été peu originale et, finalement, peu féconde.

Le but recherché était double : établir des passerelles entre des domaines trop souvent séparés et corriger ainsi la tendance bien connue des élèves à considérer les différentes "matières" de l'enseignement comme autant de cantons soigneusement circonscrits et fermés sur eux-mêmes; mais aussi et surtout enrichir l'explication littéraire, lorsque le texte s'y prête, des vues nouvelles que peut apporter l'œuvre d'art. Précisons toutefois que la référence à celle-ci ne doit pas être une fin en soi; au contraire, le détour par l'œuvre d'art doit ramener au texte lui-même et en permettre une approche plus fine, ou différente. Car la finalité de l'exercice reste toujours, il faut y insister, l'explication littéraire; mais pour rendre celle-ci plus "éclairante" il ne faut négliger aucun moyen, et le recours à l'œuvre d'art, dans certains cas, en est un, comme on le verra, j'espère, par les quelques exemples qui vont suivre.

J'ajoute que cet exercice, s'il est souvent passionnant et fécond, est également délicat : il n'existe, à ma connaissance, aucune étude susceptible d'aider le professeur dans sa recherche, aucun manuel recourant, sinon de façon superficielle, à la confrontation de l'œuvre d'art et de l'œuvre de littérature pour les éclairer l'une par l'autre. En 1942 Louis Hautecoeur a publié une importante étude "Littérature et peinture en France au XIXe siècle" aux éditions Armand Colin. Elle porte sur les rapprochements possibles au niveau des théories, non des textes et des œuvres; de ce fait elle sort du domaine de nos préoccupations.

Nos élèves disposent, il est vrai, de collections de textes littéraires agréablement illustrés et je pense que le professeur ne doit pas négliger cet auxiliaire. Il n'est pas inutile de rapprocher Rabelais et Bruegel, Corneille et Poussin ou David ("Le serment des Horaces", quelle aubaine !) La Bruyère et Le Nain, Verlaine et Watteau, ni, confrontation obligée et succès garanti, de mettre le Moïse de Michel-Ange en face de celui de Vigny. Ces rapprochements plaisent aux élèves et, après tout, voilà une occasion de leur parler peinture ou sculpture. Mais l'œuvre littéraire n'y gagne rien. L'œuvre d'art non plus d'ailleurs.

Il faut donc chercher à dépasser ce niveau de l'illustration agréable. Des textes assez nombreux nous y invitent et par exemple ces vers de **Joachim Du Bellay** :

"Plus me plaît le séjour qu'ont bâti mes aïeux
Que des palais romains le front audacieux"...

Lorsqu'on interroge les élèves sur le sens de "front" ils répondent généralement qu'il s'agit de la façade des palais, et ils n'ont pas tort, le mot "frontispice" ayant servi longtemps à désigner la façade. Mais en quoi la façade des palais romains pourrait-elle être qualifiée d'audacieuse ? Il faut donc aller plus loin. Du Bellay est à Rome de 1553 à 1557. La ville n'est qu'un grand chantier, de tous côtés s'élèvent des bâtiments énormes qui, tous, présentent la caractéristique la plus frappante des palais de la Renaissance italienne, la grande corniche couronnant la façade de son trait impérieux. Quel choc pour un homme du Val de Loire, habitué aux édifices français découpant sur le ciel (qu'on pense à Chambord) leurs cheminées, leurs tourelles et leurs gâbles, survivances gothiques. Pour Du Bellay l'audace est là, dans ce style italien qui rompt délibérément avec le passé. Voyons les choses de plus près encore. En 1546, donc peu d'années avant l'arrivée à Rome de notre poète, meurt Antonio da Sangallo le Jeune, le constructeur du palais Farnèse, le plus saisissant de tous les palais italiens; la façade est inachevée, elle s'élève jusqu'au deuxième étage et, pour la corniche qui doit la couronner, on ouvre un concours. C'est **Michel-Ange** qui le remporte : au milieu des discussions et des polémiques, il construit cette prodigieuse corniche que nous admirons encore aujourd'hui et dont ses ennemis prédisent la chute imminente, à cause des masses de pierres que "l'audacieux" architecte n'a pas craint de placer en porte-à-faux au sommet de la façade. De tout cela nous avons peut-être un écho dans le vers de Du Bellay.

Changeons d'époque et de genre. On pourrait de même établir quantité de rapports précis et ponctuels entre les descriptions de **Flaubert** et les toiles de **Courbet**. En voici un : dans la scène du bal à la Vaubyessard, Flaubert décrit les toilettes des femmes et "les mains entr'ouvertes dont les gants blancs marquaient la forme des ongles et serraient la chair au poignet". Observez maintenant les mains gantées des "Demoiselles des bords de la Seine", tableau présenté au Salon de 1856, c'est-à-dire l'année même où "Madame Bovary" paraît dans La Revue de Paris. Je ne dis pas qu'il y a influence dans ce cas précis; je dis que c'est le même regard qui se pose sur le monde.

Il y a parfois des rencontres purement fortuites, mais bien intéressantes. Dans "La fête chez Thérèse" **Hugo** écrit :

"... et sur leurs gorges blanches
Les actrices sentaient errer l'ombre des branches"

et voilà, avec au moins quinze années d'avance, une bien jolie notation impressionniste qui préfigure les tableaux de plein air et particulièrement les "Femmes au jardin" de **Claude Monet** ou "Le moulin de la Galette" de **Renoir**. Mais il est vrai que Hugo contient presque tout !

C'est sans doute dans l'œuvre de **Marcel Proust** que l'**Impressionnisme** et la littérature ont entretenu les rapports les plus étroits et les plus conscients. On sait l'intérêt que Marcel Proust portait à la peinture (le "petit pan de mur jaune" est dans toutes les mémoires) et la critique s'est préoccupée de chercher quels ont été les modèles du peintre Elstir qui, avec le musicien Vinteuil et l'écrivain Bergotte, compose dans l'œuvre du romancier une inoubliable galerie d'artistes. Sans doute Proust a-t-il pensé à Claude Monet, dont il admirait les toiles, mais on peut être certain que c'est à la vision et à la technique de l'impressionnisme

qu'il se réfère quand il décrit les marines d'Elstir. Par la souplesse de la composition, l'absence de frontière entre les divers éléments, la qualité de la lumière, l'attention subtile portée aux ombres et aux reflets, les irisations, la page écrite devient tableau impressionniste.

"Les reflets avaient presque plus de solidité et de réalité que les coques vaporisées par un effet de soleil". Tout l'Impressionnisme est dans cette phrase : l'objet disparaît au profit de son ombre ou de son reflet. La lumière "vaporise" ici les coques des bateaux comme elle transforme en brouillard, doré ou rose selon l'heure, les pierres de la cathédrale de Rouen. Et dans cette page si inspirée il y a même le Monet des "Nymphéas", c'est-à-dire la peinture pure : "... il m'était arrivé, grâce à un effet de soleil, de regarder avec joie une zone bleue et fluide sans savoir si elle appartenait à la mer ou au ciel." Plaisir des sens, jouissance du regard, c'est bien la vision du peintre : avant d'être cohérence, le monde est sensation colorée.

La confrontation est encore plus intéressante si l'artiste et l'écrivain se sont connus, s'ils ont créé dans un même climat, dans une communauté de goûts et de recherches. Le cas d'**Apollinaire** est très révélateur. Ses amitiés, **Picasso**, **Braque**, **Chagall**, **Robert Delaunay**, **Giorgio de Chirico**, l'ont placé au centre des expériences si fécondes qui ont marqué cette époque. Ses amis peintres et lui-même ont en commun des thèmes (la Tour Eiffel, les Fenêtres), des sympathies (les gens du cirque), mais aussi des recherches formelles : un poème comme "Zones" doit beaucoup aux théories cubistes dont il s'efforce d'être un équivalent : la réalité y est disloquée, fragmentée, puis recomposée. Cette apparence de puzzle, ces ruptures de ton ou de rythme, qu'on trouve également chez Blaise Cendrars, donnent à la poésie d'Apollinaire beaucoup d'affinité avec la peinture ou la musique de l'époque. Et, pour proposer ici aussi un exemple de rapprochement possible, évoquons le délicieux tableau final de "Saltimbanques" :

"Ils ont des poids ronds ou carrés
Des tambours des cerceaux dorés
L'ours et le singe animaux sages
Quêtent des sous sur leur passage"

On y reconnaîtra sans peine toute une série d'œuvres (peintures et dessins) de la période rose de **Picasso**.

On connaît l'intérêt de **Paul Valéry** pour l'architecture : il lui a consacré un de ses plus beaux dialogues "Eupalinos" où il met en scène l'architecte inspiré qui, par ses œuvres bâties, "prépare à la lumière un instrument incomparable qui la répandit, tout affectée de formes intelligibles et de propriétés presque musicales". Propos qui ne sont pas si éloignés de la célèbre formule par laquelle **Le Corbusier** désignait les beaux édifices : "des volumes dans la lumière". Pour Eupalinos il y a des édifices muets, il en est qui parlent, et d'autres qui chantent.

"Quant aux monuments qui se bornent à parler, s'ils parlent clair, je les estime...". Et voilà d'emblée clairement désignée cette architecture dite "fonctionnelle" que Valéry va évoquer avec une remarquable justesse de vue et d'expression. "Ici, disent-ils, se réunissent les marchands. Ici les juges délibèrent. Ici gémissent les captifs. Ces loges mercantiles, ces tribunaux et ces prisons, quand ceux qui les construisent savent s'y prendre, tiennent le langage le plus net. Les uns aspirent visiblement une foule active et sans cesse renouvelée; ils lui offrent des péristyles et des portiques; ils l'invitent par bien des portes et par de faciles escaliers à venir, dans leurs salles vastes et bien éclairées, former des groupes, se livrer à la fermentation des affaires. Mais les demeures de la justice doivent parler aux yeux de la rigueur et de l'équité de nos lois. La majesté leur sied, des

masses toutes nues; et la plénitude effrayante des murailles. Les silences de ces parements déserts sont à peine rompus, de loin en loin, par la menace d'une porte mystérieuse, ou par les tristes signes que font sur les ténèbres d'une étroite fenêtre les gros fers dont elle est barrée. Tout ici rend des arrêts, et parle de peines. La pierre prononce gravement ce qu'elle renferme; le mur est implacable; et cette œuvre, si conforme à la vérité, déclare **fortement** sa destination sévère. "Belle leçon de style, mais aussi d'architecture : architecture et prose ont ici la même rigueur, le même dépouillement, la même cadence. Mieux encore, on observera combien le rythme et les sonorités diffèrent selon qu'il s'agit d'évoquer "les loges mercantiles" ou "les demeures de la justice".

De quelle utilité nous sera ici le recours à l'histoire de l'art ? Il nous permettra d'abord de mettre sous les yeux des élèves des exemples de ces vastes bâtiments utilitaires de la fin du XVIIIe siècle ou de la première moitié du XIXe que sont les Bourses de commerce, les Palais de justice ou les prisons. Et ils pourront reconnaître sur ces documents ce que sont les péristyles, les portiques, les "faciles escaliers", les "masses toutes nues", la "plénitude effrayante" des murailles. Ce ne sont pas des choses qu'ils imaginent si facilement, on s'en rendra compte.

Les documents d'autre part seront particulièrement éloquents si on prend soin de les choisir parmi les œuvres étonnantes que nous ont laissées les grands architectes de ce mouvement si important qu'on commence aujourd'hui à mieux connaître donc à mieux apprécier, le Néo-Classicisme. Car, d'évidence, c'est à eux qu'a pensé Paul Valéry dans cette page, c'est-à-dire à **Claude-Nicolas Ledoux**, à **Louis-Etienne Boullée**, à **Jean-Jacques Lequeu**, ces artistes qu'on a appelés "mégalomanes", "visionnaires", "révolutionnaires", auteurs de tant de projets grandioses dans lesquels ils s'efforcent de faire connaître, par les seuls moyens de l'architecture, la destination de l'édifice. C'est Ledoux précisément qui, le premier, a employé l'expression "architecture parlante". Son projet (non réalisé) pour le Palais de justice d'Aix-en-Provence est une illustration frappante de la phrase : "les silences de ces parements déserts sont à peine rompus, de loin en loin, par la menace d'une porte mystérieuse", phrase difficile pour un élève et que le dessin peut utilement éclairer. Et cette confrontation, en outre, fera découvrir que le style de Valéry a réussi dans cette page à fournir un équivalent littéraire à cette "tension" qui est la marque des plus fortes compositions des architectes dont j'ai parlé.

C'est un art tout différent que le **Gothique**, avec ses jeux d'ombre et de lumière, ses mystères, la forêt de ses piliers, l'énormité de ses voûtes. L'impeccable structure de la phrase valérienne ne se prêterait guère à son évocation. Il y faut le chant, l'orchestration romantique de **Chateaubriand**. Ici encore des documents bien choisis aideront à faire mieux comprendre la page célèbre sur les églises gothiques.

Un dernier exemple, qui m'est fourni par Marguerite Yourcenar. Laissons-lui la parole : "Ce fut surtout **Victor Hugo** qui semble avoir subi le plus profondément l'influence de **Piranèse**, et les allusions au grand graveur italien sont assez fréquentes dans son œuvre. C'est évidemment à travers les **Antiquités** et les **Vues** que cet homme, qui n'entrevoit Rome qu'une fois au cours de son existence et avec des yeux d'enfant en bas âge, s'est figuré la ville des Césars; il est probable que l'**Ode à l'Arc de Triomphe**, avec son évocation des ruines de villes du passé et des décombres du Paris futur, ne serait pas ce qu'elle est, si l'auteur n'avait feuilleté souvent ces grandes images de la décrépitude romaine. Par les **Prisons imaginaires**, Hugo poète (et peut-être aussi Hugo dessinateur) fut hanté. Ces "effrayantes Babels que rêvait Piranèse" ont probablement servi de toile

de fond à certains de ses poèmes; il y retrouvait son penchant au surhumain et au mystérieux. Le visionnaire rencontrait le visionnaire." (1)

J'ai laissé de côté les **écrivains critiques d'art**. Ils sont pourtant intéressants dans la mesure où parlant peinture par exemple, ils restent écrivains et nous renseignent sur eux-mêmes plus, parfois, que sur l'œuvre décrite. On pourra sur ce point rappeler les pages de Diderot sur Greuze, Vernet, Chardin, qu'il admire, et sur Boucher, qu'il n'aime pas, celles de Fromentin sur les peintres flamands, de Baudelaire sur Delacroix, de Barrès sur Greco, de Claudel sur les maîtres hollandais, ou, plus près de nous, les analyses subtiles et brillantes de Michel Foucault sur "Les Ménines" de Vélasquez ("Les mots et les choses") ou sur "Le bar des Folies-Bergère" de Manet.

Jean-Jacques Duthoy
(Bruxelles I)

(1) Marguerite Yourcenar, **Sous bénéfique d'inventaire**, Gallimard 1978.
C'est ma fille qui m'a fait connaître l'essai que M. Yourcenar a consacré à Piranèse.
Qu'elle en soit ici remerciée.

NOTE AL PROGRAMMA D'ITALIANO PER LA SCUOLA ELEMENTARE

INTRODUZIONE

Nel programma in esame, la "premessa", con la quale viene di solito resa pubblica la scala di valori che si intende porre a fondamento del medesimo, risulta insolitamente stringata. E ciò almeno per due ragioni.

In primo luogo questo curriculum è nato in un contesto pedagogico, le Scuole europee, che in trenta anni di esistenza hanno elaborato e consolidato con l'esperienza dei paradigmi educativi di cui gli estensori dovevano tener conto e che, schematizzando, sono riconducibili ad una matrice eminentemente pragmatica, più attenta per definizione ai fatti che alle dichiarazioni di principio.

L'introduzione conferma abbastanza chiaramente questa impostazione anche se non vi si sofferma a lungo: conoscenza e rispetto delle singole culture, tolleranza nei confronti dei diversi credi religiosi ed infine flessibilità mentale quale caratteristica preminente di un'intelligenza critica.

Ma un'altra ragione giustifica la sinteticità della stessa premessa ed è la convinzione che, sebbene una scala di valori sia indispensabile per orientare l'azione, essa risulta sterile da un punto di vista operativo sia per la dimensione ideologica che tende ad assumere quanto per la sua difficile traducibilità nei singoli atti educativi.

Il valore "democrazia" risulta chiaro se lo affronto in termini generali ma, allorché mi chiedo se sto insegnando "democraticamente" la moltiplicazione, la risposta diventa estremamente difficile. Ed è proprio questo ordine di difficoltà che favorisce la fuga nell'ideologia. La cronaca di buona parte della pedagogia degli anni Settanta è in proposito un'eloquente testimonianza: i risultati, positivi o negativi, non hanno beneficiato di un esame critico effettivo per il velo ideologico che li avvolgeva. Da ciò una dichiarata ripulsa a parlare in termini di "massimi sistemi" e al contrario l'esigenza di calare le proprie scelte in una rete di espliciti obiettivi, di metodi collaudati e di contenuti che l'esperienza ha confermato motivanti, per dare rilevanza educativa e spessore culturale alla quotidiana azione didattica.

D'altro canto se si vuol salvaguardare l'autocorrettività di tutto l'impianto, la riflessione critica dovrà puntare i propri occhi sulla linearità, efficacia ed esemplarità dei singoli interventi piuttosto che su una inverificabile coerenza con astratte affermazioni di principio.

Riassumendo, il programma che il gruppo di lavoro ha discusso, provato ed approvato vuol essere una proposta in cui alcuni valori quali democrazia, tolleranza, rispetto del discente e della sua fatica, prendono corpo in **scelte operative** riguardanti obiettivi, metodi, contenuti e criteri di valutazione che, sottoposti ad un'analisi costante e sistematica, dovrebbero essere in grado di offrire soluzioni idonee ai problemi che le diverse e mutevoli circostanze non mancheranno di presentare.

IL VALORE DELL'ESPERIENZA INFANTILE

Se la premessa doveva enunciare i paradigmi assiologici, è ora necessario evidenziare le asserzioni che di quei valori vogliono essere interpreti nel concreto del processo educativo. Un primo punto, a nostro avviso irrinunciabile, è l'accettazione dell'esperienza infantile quale fonte e veicolo d'apprendimento.

Seppur da decenni siano stati versati fiumi d'inchiostro in proposito, tanto da far apparire l'affermazione un luogo comune, chiunque può constatare quanto poco diritto di cittadinanza questa abbia acquisito nella scuola. Qui non si intende sottovalutare l'impegno individuale di molti educatori, ma piuttosto rilevare che questa scelta non rientra nello **standard** della pratica educativa. Le cause sono molte e note: povertà d'attrezzature, scetticismo di molti genitori ed insegnanti, diffidenza verso il cambiamento. Ma una ragione fa premio su tutte ed è vulgata "diuiana" del fare per il fare la quale ha procurato danni agli alunni per la frammentarietà delle esperienze didattiche ed ha ritardato l'evoluzione dello stile d'insegnamento perché i risultati erano sovente inferiori alle aspettative.

L'esperienza infantile, cioè il patrimonio di conoscenze del bambino, e il fare esperienze hanno per noi rilievo educativo solo se sono selezionate sulla base di fini educativi e a questi costantemente rapportati. Un curriculum altro non è che la strategia di conquista di una serie di obiettivi il cui raggiungimento è favorito da esperienze di apprendimento che starà all'insegnante modulare in vista di quelli. Qualcuno obietta che a soffrirne è la spontaneità dell'apprendimento. Ma la domanda è proprio questa: può l'apprendimento essere spontaneo? Sulla presunta spontaneità incombe infine una limitazione spesso sottovalutata: la qualità e quantità delle attrezzature e dei sussidi didattici che non solo condizionano il significato delle esperienze ma decidono anche della produttività del lavoro in relazione alla variabile tempo. Ricapitolando, l'esperienza infantile e l'esperire sono un momento centrale del processo educativo se vengono orientati dai fini. Strumenti e tecniche didattiche facilitano la codificazione e la decodificazione. Il controllo dei risultati deve permettere infine l'individuazione di successivi e più complessi obiettivi.

MOTIVAZIONE E STILE COMUNICATIVO IN CLASSE

Il "vissuto" del bambino come fonte e veicolo d'apprendimento non corrisponde soltanto ad una scelta di valore ma è anche il miglior terreno didattico su cui crescono le radici della motivazione. Il patrimonio di esperienze e conoscenze con cui il bambino entra nella scuola attiva quel processo di identificazione che appunto motiva all'apprendimento. Questo infine sarà tanto più effettivo ed efficace l'insegnamento quanto più verranno sollecitate le corde dell'affettività. Dunque motivare si identifica da un lato con la scelta di contenuti rilevanti per la mentalità infantile e dall'altro con lo stile più adatto e creativo di porgerli e problematizzarli.

Le motivazioni sono solitamente distinte in intrinseche ed estrinseche le prime, peraltro le più usate ed abusate, sono i premi, le punizioni, i voti comunque camuffati. A livello di scuola elementare non solo funzionano molto poco, ma finiscono con lo strutturare comportamenti e valori che inibiscono lo sviluppo della personalità e del carattere oltre ad ostacolare un effettivo apprendimento. Propagano infine i loro effetti negativi sullo stesso insegnante, vittima a volte inconsapevole, riducendone la credibilità ed immiserendone il ruolo. Con questa primitiva strategia della motivazione l'insegnante sarà al massimo riconosciuto e tollerato in quanto "capo", ma molto difficilmente rispettato quale leader. E ciò è de-

cisivo da un punto di vista educativo : il primo è temuto, il secondo affidabile. Indubbiamente motivazioni intrinseche come il piacere della competenza e la tensione verso l'eccellenza sono più difficilmente inducibili ma il loro spessore educativo merita tutta la nostra attenzione. Queste presuppongono e comportano una relazione alunno-insegnante improntata alla massima stima che è l'educatore in quanto adulto il primo a doversi meritare. Abbisognano di una disponibilità affettiva che eviti peraltro eccessivi coinvolgimenti ed alcuni tratti temperamentali quali versatilità, flessibilità mentale, rispetto per l'infanzia e i suoi problemi, pazienza e accettazione dell'altro. Simili caratteristiche professionali si riflettono sullo stile comunicativo di una classe ed indicano con estrema chiarezza quali sono i rapporti interpersonali vigenti.

Se solo si pensa che il 70 % della comunicazione in classe è comunicazione verbale, si conclude facilmente che lo stile con cui questa quantità di informazioni viene trasmessa e ricevuta diventa determinante. In particolare già l'emissione delle informazioni denuncia e condiziona (i) l'insegnamento - apprendimento (si pensi a quel mezzo tono in eccesso nella voce di certi insegnanti che ne altera la naturalezza e pone l'allievo in una sgradevole situazione d'ansia e di difesa che finisce col bloccare l'attività stessa di decodificazione del messaggio), (ii) le posizioni di potere nella classe, (iii) il grado di rispetto per la fatica del discente e del docente, (iiii) l'indice di accettazione degli altri ed infine il grado di efficacia della stessa comunicazione. Tutto ciò influenza le condizioni psicologiche dell'apprendimento, la produttività del lavoro in relazione al tempo impiegato e la quantità e qualità dei risultati definiti come comportamenti osservabili.

Il problema, come si vede, è rilevante e merita qualche riflessione aggiuntiva. Ogni comunicazione contiene un messaggio di contenuto ed uno di relazione. Questi due tipi sono sempre compresenti ed ineliminabili. Il primo riguarda il contenuto della comunicazione, il secondo indica il modo con cui gli interlocutori relazionano tra di loro o, per dirla altrimenti, come ciascuno vede l'altro rispetto a se stesso. Lo "stile" di relazione con l'interlocutore favorisce od ostacola la comunicazione. Si ha **conferma** o **disconferma** quando il giudizio riguarda il contenuto della comunicazione ma non mette in discussione i rapporti tra i comunicanti. Questa situazione potrebbe essere "tradotta" così: sono (conferma) o non sono (disconferma) d'accordo con te per i seguenti motivi, ma mi sforzo di comprendere le tue ragioni che ritengo comunque legittime e la mia relazione con te non è intaccata da divergenze di contenuto. Si ha invece **negazione** della comunicazione allorché l'interlocutore viene negato come persona indipendentemente dal contenuto del messaggio. La comunicazione allora si "inceppa" fino a bloccarsi del tutto in quanto gli interlocutori finiscono col non considerarsi più tali. Conferma, disconferma e negazione regolano il fluire della comunicazione e sono a loro volta spie della sua "salute". Quando il messaggio di relazione nega l'interlocutore si ha una comunicazione fuorviante, "malata". E' ovvio che questo rischio è altissimo per l'insegnante verso il quale affluisce e da cui parte una quantità notevolissima di informazioni. Non vi sono naturalmente ricette per gestire la comunicazione in una classe anche se esistono strumenti diagnostici per la valutazione dello stile comunicativo. Noi ci limitiamo a suggerire alcuni accorgimenti che la pratica ha confermato preziosi e che il buon senso non sembra rifiutare.

1. Parlate con voce di petto e non di gola. E' questo il solo tono naturale ed è l'unica impostazione che permette un'articolazione dei toni bassi e degli acuti esente da forzature. La voce "di gola" irrita chi parla per lo sforzo a cui sottopone le corde vocali e chi ascolta per il timbro artificiale.

2. Evitate ogni comunicazione "frontale", cioè rivolta a tutta la classe, quando il destinatario è un singolo allievo. Distrae e sovraccarica inutilmente il gruppo di informazioni non necessarie. Ricordatevi sempre di iniziare la comunicazione con il nome del destinatario e non con il messaggio vero e proprio.
3. Ponete sempre domande "aperte", in cui cioè sia possibile recuperare, anche se parzialmente, risposte insufficienti o sbagliate. Eviterete di strutturare nell'allievo il timore di rispondere per la paura di sbagliare.
4. Evitate ogni atteggiamento del volto che denunci impazienza e sfiducia nell'interlocutore.
5. In caso di mancata risposta, scomponete la domanda in diversi quesiti più semplici incoraggiando con un "Forse non mi sono spiegato". Oltretutto spesso è vero.
6. Inviare messaggi di fiducia ed accettazione in misura inversa alla facilità con cui il destinatario della comunicazione riesce a rispondere. Aumenterete la sicurezza di sé in chi ne ha bisogno e ne eviterete l'eccesso in chi già la possiede a sufficienza.
7. Ascoltate sempre con empatia, cioè "mettendovi nei panni" dell'allievo. Scopritene significati nascosti e talvolta sorprendenti anche in comunicazioni stentate o scorrette. In quel caso non mancate di esporre di nuovo iniziando con "Se ho capito bene, volevi dire che ...". Correggerete l'allievo senza escluderlo dalla comunicazione in corso e non metterete in pericolo la sua partecipazione a comunicazioni future.
8. Chiarite sempre "ad abundantiam" i contenuti per facilitare non solo la comprensione ma anche i giudizi ricordandovi che il vostro fa aggio su quello degli allievi.
9. Dovendo infliggere punizioni, evitate il tono del moralista. Non serve ed umilia.
10. Fate sempre attenzione al carico di informazioni per unità di tempo. Se si supera una certa soglia non va perduta solamente la parte eccedente delle informazioni trasmesse.
11. Tenete sempre pronta una riserva di storielle, indovinelli e giochi di parole con le quali potrete allentare la tensione ogniqualvolta sia necessario. Non sarà assolutamente tempo perso se saprete scegliere il momento.
12. Convincetevi che l'umorismo in classe non è un delitto.
13. Se avete da esprimere disconferme evitate movimenti del corpo ed espressioni del volto che possano essere interpretati come atteggiamenti aggressivi.
14. Cercate di "decentrare" al massimo la comunicazione favorendo la direzione allievo-allievo piuttosto che allievo-insegnante. Infonderete autonomia di giudizio e sicurezza di sé.
15. Ricordatevi che la sincerità non offende (non nega la comunicazione), ma il modo di comunicarla sì.
16. Gestire la comunicazione di una classe è una operazione razionale, si apprende e in qualunque caso è psicologicamente dispendiosa.
17. Quando guidate una discussione non dimenticate mai di:
 - a) aiutare i bambini a rimanere nell'argomento;
 - b) stimolarli a concepire l'interlocutore come portatore di idee **diverse** piuttosto che **avverse**;
 - c) censurare con gentilezza ma con fermezza le interruzioni e gli interventi a più voci che ostacolano la discussione;

- d) invitare a prendere appunti;
 - e) ricordare che le proprie opinioni devono essere sempre argomentate nel modo più chiaro e profondo possibile;
 - f) rinforzare tutti gli atteggiamenti collaborativi;
 - g) puntare con determinazione a raggiungere delle conclusioni;
 - h) non dilatare i tempi.
18. Ricordatevi che tutti questi suggerimenti non vi serviranno a niente se non ci crederete veramente.

CURRICOLO E PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

E' ormai ampiamente condivisa la distinzione in curricula centrati sulle materie, sull'attività del bambino, su obiettivi. Ciascun tipo presenta vantaggi e svantaggi. Il primo ad esempio annovera tra gli svantaggi una tendenza alla rigidità, alla sottovalutazione delle differenze individuali e alla direttività dell'insegnamento. Premia l'esecutività rispetto all'autonomia, scommette spesso sulla memoria piuttosto che sull'indagine e la scoperta personale. Tra i vantaggi conta la certezza che una certa quantità e qualità di contenuti venga in qualche modo trasmessa.

I secondi, quelli centrati sull'attività del bambino, facilitano la motivazione, sottolineano le differenze individuali per volgerle a favore dello sviluppo della personalità ma sono spesso dispersivi. Necessitano di insegnanti particolarmente creativi e versatili. Gli obiettivi educativi sono indicati in termini molto generali e comunque sottostimati rispetto al valore dell'attività dello scolaro.

Il curriculum in esame può essere apparentato al terzo tipo; quello dei curricula orientati da obiettivi i quali non si contentano di una generale indicazione dei fini "ultimi" dell'educazione ma sono seguiti da tassonomie di obiettivi specifici o comportamentali che risultano oltretutto preziose per la valutazione dei risultati e per l'individuazione dei contenuti. Questo tipo sembra dare i migliori risultati sia favorendo l'attività del bambino, benché eterodiretta dall'insegnante, sia perché la necessità di riferirsi ad obiettivi comportamentali permette un costante controllo dei risultati e quindi gli interventi volti a consolidarli. Per quanto riguarda i contenuti la libertà di scelta è grande anche se ciò può in qualche caso scoraggiare. L'unico vincolo riguarda l'aderenza alla realtà infantile ed al grado di maturità psicologica. La difficoltà maggiore se riferisce alla programmazione di quelli in efficaci sequenze didattiche.

Programmare l'azione didattica significa acquisire uno stile professionale paragonabile a quello di un ingegnere a cui sia stata affidata la progettazione di un quartiere. E' una metafora, ovviamente, ma probabilmente funziona. I committenti, chiunque essi siano e su questo ritorneremo, hanno fornito il nostro ingegnere di alcuni paradigmi, i nostri obiettivi educativi, che riguardano i costi, i tipi di unità abitative, i servizi, la quota da destinare a verde pubblico, etc. Il nostro progettista dovrà tenerli tutti presenti nella fase di elaborazione per evitare non solo la bocciatura del progetto ma anche una stesura non equilibrata. Egli sa inoltre che alcuni paradigmi-obiettivi sono prioritari rispetto ad altri e dovrà dunque tenerne conto. I committenti infatti gli hanno fissato dei tetti di costo che non possono essere assolutamente superati. Dopo alcune ponderate riflessioni il nostro è ora in grado di mettersi al lavoro perché riesce a veder chiaro nella interdipendenza di tutte le variabili. L'insegnante, ci pare chiaro, sarà nella stessa condizione se gli obiettivi del curriculum saranno per lui altrettanto chiari e distinti e ciò potrà avvenire in misura ottimale se avrà partecipato alla loro elaborazione o quanto meno se sarà stato aiutato a farli propri. Ma torniamo alla metafora. Il

nostro tecnico ha studiato tutti i termini del problema ma... non si è ancora alzato dal tavolino. Un'analisi della situazione sul campo appare ora indilazionabile. Comincia con una rilevazione topografica, procede, con l'aiuto del geologo, ad uno studio del terreno, individua i collegamenti stradali, ferroviari, etc. E' particolarmente pignolo ed una ragione c'è: l'accuratezza dell'informazione offre già la soluzione di molti problemi. Non è tempo perso neppure per l'insegnante soffermarsi a lungo sull'ambiente socio-culturale della famiglia, sul bagaglio cognitivo e affettivo dell'alunno nonché sulle sue carenze per arrivare ad osservazioni particolareggiate sulle capacità logiche, motorie, creative. Anche lui, come l'ingegnere, sa che solo così emergeranno i bisogni educativi degli scolari e con essi già alcune soluzioni possibili. E come l'ingegnere non ha esitato a lavorare con il geologo, l'urbanista e il geometra, così l'insegnante non potrà esimersi dal collaborare con i colleghi. La collegialità infatti è una caratteristica portante della programmazione curricolare ed investe la progettazione degli obiettivi e dei contenuti come la verifica dei risultati. E' certo che ogni insegnante, almeno all'inizio, incontrerà maggiori difficoltà dell'ingegnere a lavorare insieme ad altri per il semplice motivo che non c'è abituato, ma se riuscirà a sentirne la necessità prima che apprezzarne l'importanza professionale, un passo non piccolo sarà stato compiuto verso la formazione del nostro "ingegnere dell'educazione".

Ma vi sono altre due caratteristiche professionali comuni al tecnico delle costruzioni e a quello dell'educazione: la flessibilità e la capacità di autocorreggersi. E ciò perché tutti e due lavorano per continue approssimazioni verso la soluzione ottimale.

A quanto abbiamo detto deve aggiungersi che la pubblicità di un curriculum è decisiva per il suo successo. Il genitore è interlocutore di diritto nella scuola e l'unica possibilità di non perdere il loro apporto consiste proprio nel coinvolgerli a tutti i livelli possibili nella gestione dello stesso progetto. E' ovvio che ciò sarà realizzabile solo se un clima di fiducia avrà sostituito diffidenza ed atteggiamenti di difesa dei propri ruoli che non aiutano certo a migliorare l'esistente. La valenza educativa di un progetto si giudica anche della quantità e qualità di interessi che riesce a mettere in movimento, nonché dall'assunzione esplicita di responsabilità ed impegni.

Ricapitolando, programmare significa incarnare degli obiettivi educativi in esperienze d'apprendimento che la conoscenza della situazione in cui l'educatore opera ritiene le più adeguate. Affinché ciò possa essere realizzato con successo è indispensabile il confronto delle opinioni e delle proposte, e da ciò la collegialità, come la disponibilità a mutarle, e da ciò la flessibilità. Poiché infine i risultati saranno proporzionali anche al grado di partecipazione effettiva di tutte le componenti della scuola, la pubblicità del progetto risulterà più che auspicabile tanto nella fase di elaborazione quanto in quella di esecuzione.

CONTENUTI E STRUTTURE DELLE SEQUENZE DIDATTICHE

Una sequenza didattica operazionalizza degli obiettivi. Questa deve:

- dichiarare in maniera circostanziata quali fini specifici intende perseguire;
- produrre o reperire il materiale di lavoro;
- selezionare e organizzare le esperienze di apprendimento;
- adottare i metodi e le tecniche di lavoro più adatti;
- prevedere in maniera sufficientemente precisa i tempi del suo svolgimento;
- approntare gli strumenti per la valutazione dei risultati.

Garanzia della sua efficacia sono la semplicità, la gradualità dei passaggi inter-

ni, la flessibilità e l'esemplarità.

Il primo requisito rende più sicuri gli allievi, il secondo diminuisce il rischio e le frustrazioni da errori, il terzo consente aggiustamenti didattici in relazione alle circostanze, alle difficoltà incontrate e ai problemi emersi e non previsti. L'ultimo infine è l'indice del suo valore educativo: solo una sequenza esemplare, cioè ricca di contenuti e motivante, produce apprendimento e conoscenze durevoli.

E' consigliabile inoltre che ogni unità sia orientata da un obiettivo dominante. E cio' per varie ragioni; innanzitutto questa scelta facilita il lavoro di programmazione e consente di distribuire in modo equilibrato gli interventi didattici. Secondariamente, ma non per importanza, aumenta la probabilità di attenzione e di concentrazione della classe e permette una più puntuale valutazione dei risultati.

Un altro problema, spesso sacrificato sull'altare di un malinteso rispetto dei ritmi individuali, riguarda il tempo impiegato per lo svolgimento di un'unità. Qualcuno ha detto, a ragione, che la gestione di una classe assomiglia alla conduzione di un'azienda nella quale, com'è noto, i "tempi di produzione," sono un termometro della sua salute. Il paragone è calzante non solo perchè dilatando questi oltre misura si diminuisce la quantità dei prodotti, ma anche perchè, spesso, la qualità non migliora. Nel nostro caso noia ed irritazione, atteggiamenti punitivi e ribellione sono gli effetti di questa variabile sopravvalutata rispetto alla chiarezza della programmazione, all'originalità dei materiali e dei contenuti. In altri termini un buon apprendimento è più una questione di fantasia didattica che di tempo a disposizione.

In un piano di educazione linguistica per la scuola elementare un problema spesso insoluto è quello della coerenza dei contenuti rispetto agli obiettivi e della congruenza dei primi tra loro.

E' inutile nascondersi che la scelta del "che cosa", anche dopo aver preso tutte le precauzioni possibili dettate dall'esperienza e dalla conoscenza della realtà infantile, mantiene un margine di rischio. Attraverso che cosa educare al linguaggio è una delle tante decisioni spettanti all'insegnante ed è lui in primo luogo a vincere o perdere questa scommessa.

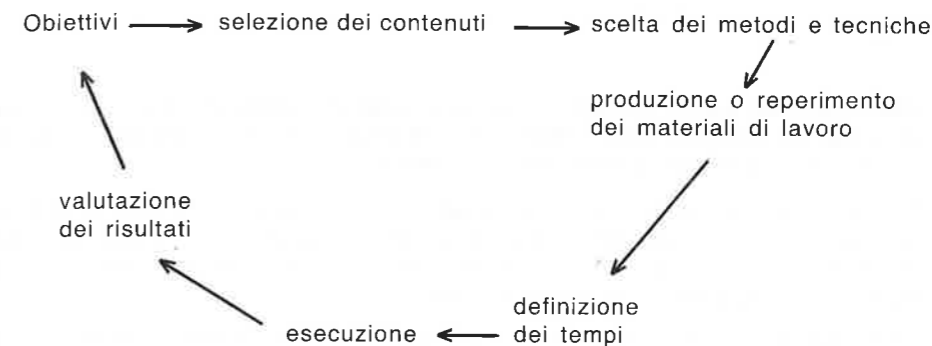
Indubbiamente la tassonomia degli obiettivi aiuta ad evitare gli errori più marchiani ma trovare contenuti che producano risultati apprezzabili è un paziente lavoro di ricerca costellato di sconfitte, frustrazioni e errori.

Più facile invece rintracciare criteri che aiutino a rendere armonica e coerente la successione dei diversi contenuti. Sul primo non ci soffermeremo perchè del suo elogio educativo è intessuta tutta la prima parte del programma: il vissuto del bambino è, infatti, una fonte pressoché inesauribile di contenuti. Ma non solo: quanto viene direttamente esperito offre le coordinate logiche per poter identificarsi emotivamente nelle esperienze di "altri". Così l'analogia è una scelta didattica che sarà praticabile quanto più il retroterra di esperienze del bambino risulterà ricco ed articolato. Ma ogni esperienza, ecco un altro criterio, non svilupperà il suo valore educativo se non verrà problematizzata per trasferirne i contenuti dal piano del senso a quello del significato. Il primo corrisponde alla identificazione emotiva, il secondo consiste nella riflessione che, di quella esperienza, mette in rilievo i dati di struttura, i significati. Da cio' segue che quanto più i contenuti saranno ricchi di significati possibili, tanto maggiore risulterà la loro trasferibilità ad altri contesti. I contenuti, cioè, debbono essere esemplari.

Il programma infine orienta ancora le scelte indicando nel superamento dell'egocentrismo infantile uno degli obiettivi che il modo di presentare i problemi deve centrare e per questo si suggerisce di distinguere i diversi punti di vista da cui i contenuti dovranno essere affrontati. Nel primo ciclo, il permanere

dell'egocentrismo consiglierà la prospettiva "dell'io rispetto a se stesso" che è appunto un primo passo verso il suo superamento, nella terza classe questi saranno analizzati nella prospettiva "dell'io rispetto agli altri" per passare infine, nel secondo ciclo, a quella "degli altri rispetto a sé".

Riassumendo, una sequenza o unità didattica operazionalizza gli obiettivi e cio' avviene attraverso una procedura standard sintetizzabile in uno schema di questo tipo:



La coerenza tra obiettivi e contenuti e di questi tra loro è "garantita":

- dalla creatività didattica dell'insegnante;
- dalla conoscenza del mondo infantile e dalla sua utilizzazione come veicolo d'apprendimento;
- dal modo di problematizzare i contenuti.

La correttezza degli obiettivi infine verrà confermata o smentita dai risultati la cui valutazione consentirà aggiustamenti e modifiche.

Aldo MARCHESINI
(Karlsruhe)

"REMEDIAL TEACHING" REFLEXIONS ET PERSPECTIVES

Malgré les documents existants, il ne nous a pas été possible, lors d'une réunion générale, de définir ce type d'enseignement avec précision et nos différentes interprétations divergent parfois diamétralement.

On peut toutefois retenir que cet enseignement s'adresse à des élèves qui éprouvent à un moment donné du processus pédagogique certaines difficultés scolaires liées à des problèmes d'ordre divers : troubles sociaux, perturbations psychologiques, problèmes pédagogiques.

A l'énoncé de ces difficultés, il est clair que le RT est l'affaire d'un spécialiste qui ait été formé aux diverses techniques auxquelles cette "récupération" doit faire appel : psychomotricité, psycho-pédagogie fonctionnelle, application et interprétation de tests, contacts sociaux avec toute une équipe pédagogique, animation de séances de contact et de réflexion...

Ceci étant dit, il est inconcevable de vouloir créer un RT au rabais, sans qu'il en coûte un franc à nos dirigeants : ils doivent assumer les frais de leur responsabilité sociale et "politique". En période de rénovation fondamentale de notre pédagogie, les problèmes d'un ordre nouveau font leur apparition et leurs premières victimes.

Seul un RT sur le modèle de Bruxelles I est pour nous envisageable. Encore faudrait-il porter à ce modèle améliorations et adaptation aux conditions locales.

Si dès à présent, nous devons nous référer aux conclusions du Conseil Supérieur données dans le document 736/82, il apparaît inutile de persévérer dans la voie d'une extension du RT aux autres EE, puisque certaines délégations ont d'ores et déjà rejeté toute proposition qui entraînerait des dépenses supplémentaires.

Mais nous ne voulons pas être pessimistes et nous avons émis quelques idées intéressantes qui cependant, en aucun cas, ne pourront porter le nom de RT. Il s'agit ici d'un problème d'une toute autre structure : il met en cause le maître, titulaire de sa classe. En effet, le premier responsable de l'enseignement vis à vis de l'enfant, des parents, de la direction et de l'inspection est l'enseignant lui-même. Le dernier Conseil Supérieur a d'ailleurs bien compris ce problème puisqu'il a accepté un plan en six années pour les stages et la formation continuée des maîtres. Ceci, en période de grande mutation pédagogique était absolument nécessaire et indispensable. A présent, les maîtres sont assurés de trouver des réponses à leurs multiples questions dans un avenir relativement court. Pour certains collègues, à cause des rappels de leur gouvernement, cette excellente initiative arrivera trop tard. Il est seulement regrettable que cette décision intervienne quand la réforme est déjà engagée depuis trop longtemps. On aurait pu éviter des candidats au RT en informant mieux les titulaires concernés par les bouleversements profonds survenus.

Le maître de sa classe est celui qui, en plus des parents, et souvent avec un autre oeil, connaît le mieux ses élèves. Au cours de la journée scolaire, il aménage des moments propices à une individualisation de son enseignement afin de trouver des remèdes à l'une ou l'autre défaillance constatée. Cette individualisation n'est bien sûr possible que si le seuil de dédoublement des classes est abaissé ou les candidatures des élèves "non de droit" limitées. Si elles sont trop nombreuses, seuls des élèves aptes à un test d'admission (qui devrait être établi par des spécialistes pour toutes les années, sections et écoles européennes) pourraient être admis.

De plus, notre règlement prévoit pour certaines difficultés en langue maternelle, en mathématique et seconde langue la possibilité pour l'élève de fréquenter un cours de rattrapage organisé par l'école. L'idéal est, il me semble, la solution trouvée à Karlsruhe. Chaque enseignant se met à la disposition des élèves présentant une lacune momentanée afin de lui donner l'aide ponctuelle dont il a besoin. Il est seulement regrettable que pour des raisons impérieuses d'horaire, ces élèves soient astreints à une après-midi supplémentaire d'école, parfois pour une seule période de soutien proposée. C'est à mon sens un gaspillage d'énergie démesuré par rapport à l'investissement personnel. Cependant, nous croyons que notre formule est la bonne, car mettre un enfant qui présente des troubles dans la phase d'apprentissage en face d'un autre enseignant, consisterait à augmenter démesurément son trouble et sa perturbation. Il est cependant vrai également qu'une explication donnée avec d'autres mots par une tierce personne est parfois mieux comprise ou assimilée.

Encore faudrait-il aménager dans l'horaire de l'enseignant et du maître de rattrapage une période de consultation durant laquelle un plan précis de récupération serait dressé. Mais je crois qu'il s'agit là d'un vœu pieux. Nous sommes à une époque où l'on veut atteindre un idéal pédagogique défendable en investissant un maximum de bonnes-volontés, d'appels au sens du devoir et des responsabilités, d'évocations à la conscience professionnelle tout en n'injectant dans l'affaire pédagogique que des miettes à peine nécessaires à faire oublier les sacrifices consentis.

Mais nous vivons une période de récession économique et sociale. Ne devrait-on pas poser le problème de manière différente ? Dans les petites écoles, en tous les cas, et les derniers rapports au Conseil Supérieur de décembre 82 le montrent, le nombre d'élèves appartenant à un organisme de la CEE est infime : la majorité de nos classes est constituée d'élèves non prioritaires. Ne serait-il pas plus honnête envers l'Institution qui nous régit, de réorienter les élèves dont les difficultés relèvent d'un enseignement tel que le RT vers un enseignement national adapté à ces cas particuliers ? Je crois que ce serait faire preuve de responsabilité et de sens du devoir. Il faut rester clairvoyant : nous ne sommes pas les spécialistes requis pour ce type d'enseignement et à aucun moment, l'organisme qui nous a engagés ne s'est montré prêt à subventionner la formation longue et coûteuse de ces spécialistes. Il reste donc à chacun de prendre ses responsabilités à temps et de continuer à fonctionner avec un maximum d'efficacité et de rentabilité dans un système d'enseignement qui au fond, n'est ni surhumain ni en faillite.

A. ZANZEN
(Karlsruhe)

RIFLESSIONI DI FINE ESTATE

Ormai le vacanze estive stanno per terminare. Incomincio a pensare al lavoro che mi attende con i miei trenta ragazzi : una quinta classe molto vivace ed esuberante, ma capace anche di momenti di vivo interesse e di silenzioso ascolto.

Qui, tra i boschi della Valle d'Aosta, il silenzio regna : si ode appena lo scrosciare impetuoso del torrente che sobbalza spumeggiante giù nella valle; anche le voci dei bambini che giocano nella radura vicina giungono smorzate; lassù, oltre il bianco del ghiacciaio, l'azzurro del cielo corona il grigio delle rocce. La serenità del luogo invita alla riflessione : sono finalmente solo a ragionare con la mia coscienza di educatore, a tracciare un bilancio sull'attività svolta ed a riflettere su quella futura. Fin da giovane maestro di una scuola di periferia, mi sono imposto di avere idee certe sul mio magistero; ho cercato continuamente di conoscere la realtà della classe per conseguire risultati precisi. Anche con l'andare degli anni non ho mai ripiegato sul "ho sempre fatto così", cambiano solo i termini "...", chiudendomi in uno splendido isolamento, ma ugualmente ho rifiutato dal seguire le mode passeggere predicare da coloro che hanno identificato "gli allievi rigidi, conformisti, sottomessi" con l'opera degli insegnanti che sono entrati nella scuola per vocazione. (1)

Da alcuni anni devo "programmare". Me lo impongono il nuovo programma di italiano-lingua materna ed, anche se in maniera diversa, il programma delle "Activités d'éveil".

Secondo quanto richiedono gli studiosi del curricolo dovrei "analizzare la situazione di partenza", "individuare e formulare gli obiettivi" con sottili distinzioni tra obiettivi a lungo, a medio, a breve termine, collaterali, generali, speciali e perfino "nucleari", cognitivi, affettivi, socio-affettivi, psico-motori con un gusto della minuziosa e pedante classificazione della rigida tassonomizzazione e con una sorta di idolatria per le "griglie" di cui abbondano le riviste scolastiche.

Dovrei, inoltre, "organizzare e scegliere le tecniche" ed, infine "studiare i criteri di verifica". Il tutto scritto su fogli di protocollo, divisi da colonnine verticali ed orizzontali da cui partono frecce multicolori verso numeri e lettere dell'alfabeto.

Mi assalgono alcuni dubbi : la teoria "curricolare", almeno quella predicata dai "nuovi filosofi" in Italia e tendente a coinvolgere il piano di studio nella sua totalità, è veramente scientifica ? Coloro che elaborano progettazioni, pianificano "piste", inventano "sequenze" non dimenticano, forse, che la buona didattica è soprattutto arte, ricca di occasionali ispirazioni e di sapienti improvvisazioni ? A seguire questi "nuovi filosofi" non corro inesorabilmente anch'io il rischio che la meccanica artificiosa e complicativa del curricolismo schiacci cioè che di più spontaneo ed originale c'è nel ragazzo che vive davanti a me, unico ed irripetibile, in un preciso momento, in tutta la sua esistenza ed essenza ? Lungi da me

(1) Barbagli - Dei - Le vestali della Scuola Media - Bologna, Il Mulino, 1969, (pag. 24)

richiamarmi all'improvvisazione "anarcoide", cara a coloro i quali, in nome di una falsa concezione della libertà, lasciano fare agli alunni cioè che più aggrada a loro con il risultato che... nulla combinano. Penso che ogni docente degno di tale nome senta il bisogno di camminare lungo un itinerario preciso per raggiungere una meta altrettanto precisa. Un tale cammino esige che anch'io mi interroghi sulle finalità educative che la scuola nella quale opero intende conseguire, e come tali finalità possano in concreto essere realizzate. So che ogni progetto educativo compendia in sé delle "idee-forza" che ne costituiscono il metodo, il quale conduce ad un "fine", per raggiungere il quale adopero dei "mezzi", ma quello che più temo è proprio cioè che tanta pedagogia moderna contrabbanda sotto l'etichetta "curricolo" : scambiare i "mezzi" col "fine". E' vero, infatti, che molti studiosi della programmazione mirano di più alla tecnica piuttosto che alla realizzazione di un progetto che porti ad educare l'uomo, e tutto l'uomo.

Mi sovengono le parole di una grande educatrice, Rosa Agazzi : "La parola metodo mi fa paura". Immaginarsi le parole "programmazione" e "curricolo", usate ad ogni piè sospinto con intenti di metodologie rigoriste !

Coloro che sono stati contagiati dal curricolismo sono diventati perfetti tecnici della programmazione, ma hanno cessato di insegnare cogliendo gli interessi reali dell'alunno; sono diventati degli "specialisti della pianificazione", ma a scapito del rispetto della spontaneità. Io non desidero essere uno "specialista" (anche perché lo specialista mi ha sempre dato un senso di chiusura), ma un maestro che si sforza di essere ogni giorno migliore, pur sapendo che mai nell'attività didattica raggiungerà la perfezione.

Nei "clerici" che proclamano il "dogma" curricolare quale unica salvezza per la scuola d'oggi mi sembra di scorgere solo del didatticismo, perché dimenticano che il valore delle pratiche esperienze educative non consiste nell'esibizione delle loro presunte giustificazioni teoriche, ma nella bontà dei loro esiti. Il mio magistero, proprio perché adeguato ad una particolare situazione, non può essere ripetuto senza venire tradito nel suo spirito.

Molti dei nuovi "profeti", in nome dell'aggiornamento, pur giusto e necessario, blaterano parole vuote, senza concretamente impegnarsi perché venga colmato l'abisso profondo tra teoria e prassi educativa.

A leggere certi scritti di questi "spacciatori di curricoli" - come qualcuno li ha definiti - mi sembra di sentir risuonare al mio orecchio il verso "Parole, parole, parole", tratto da una canzone di moda qualche anno fa e che i giovani cantavano con gusto, facendone una specie di proclama, uno slogan di protesta contro la incoerenza del mondo adulto. La contestazione di allora si è in parte attenuata, ma l'esigenza di coerenza, di sincerità, di serietà rimane un'impellente necessità anche per la scuola d'oggi. Vero è che dietro a tante parole si cela la ideologizzazione della realtà che ci circonda. Nessuno oggi è così ingenuo da non accorgersi che tante teorie pseudo-pedagogiche sono strumentalizzate e manipolate a senso unico e che molti giocano nell'impreparazione o nel disinteresse dei più per imporre un indottrinamento sottile e penetrante.

Riflettendo sulla degenerazione della "programmazione", tipica di coloro che rimangono prigionieri di aspetti tecnici particolari e che badano non all'essenziale bensì alla perfezione terminologica, mi sembra di cogliere, oltre al verbalismo e alla ideologizzazione, altri due motivi che ispirano la loro azione : il collettivismo ed il desiderio esasperato del "nuovo".

C'è chi desidera che tutto sia pianificato, registrato, verbalizzato fino alla pedanteria perché così "maggiore è la possibilità di controllo". Ci sono genitori che

giudicano le capacità di un insegnante dal numero di pagine di esercizi; così come ci sono operatori scolastici che esercitano la loro facoltà di giudizio sull'operato didattico di un maestro dal numero delle "piste" che egli percorre o dalle "sequenze" che escogita.

Il fine è chiaro: inserire il singolo nel tutto, perché tutto il bene si identifica col collettivo; e siccome il collettivo è esteriorità, apertura, tutto ciò che è segreto, individuale, personale è male. "L'azione di certo collettivismo è tale che quando l'individuo si lascia attrarre da esso annulla ogni incertezza, ma rinuncia a pensare con la propria testa" - era solito dire un mio caro professore di pedagogia. E che dire a coloro che sono alla continua, esacerbata, ossessiva ricerca di tecniche nuove, sempre più sofisticate e complicate? La risposta la trovo in un articolo del giornale d'oggi. Uno dei padri della contestazione del '68, Paolo Portoghesi, scrive: "La garanzia perversa del rinnovamento perpetuo ha dato alla modernità le sembianze di un'ombra inafferrabile, difficile da combattere perché pronta ad assumere forme e strategie sempre diverse. Ma alla fine un senso di disagio ha messo in crisi anche le certezze della modernità: il disagio degli uomini di cultura di fronte al bilancio dei suoi prodotti".

Forse, occorre anche a me un bagno nel ripensamento per ritornare ad essere semplice, smettendo di correre dietro alle tecniche ed ai meccanicismi per badare a ciò che nel magistero più conta: intrecciare un dialogo il più interiore possibile con ognuno dei miei alunni, colmare il suo interesse e la sua sete di conoscenza, proponendogli certezze e valori perenni, che valgono molto di più dei metalinguaggi, dei curricoli e delle sequenze. Devo ritornare alle origini dei miei primi anni di insegnamento, quando la "scuola era ingenua, ma aveva prestigio; aveva molti difetti, ma funzionava. Non insegnava tutto, ma qualcosa riusciva a far imparare" (2): anche a costo che qualcuno mi dica che sono in crisi d'identità o malato di "sindrome da riflusso". Meglio stare a posto con la propria coscienza che correre dietro alle mistificazioni culturali di questo tempo. Lo esigono i trenta ragazzi che rivedrò fra poco, ritemprati nel corpo e nello spirito, sotto i castagni della scuola.

E, con loro, le loro famiglie.

Edoardo ZIN

(Varese)

(2) da Avio informazioni 9/10/1981

SECTION "SPORT-ETUDE" DANS LES ECOLES EUROPEENNES

Depuis mon arrivée à l'Ecole Européenne je rêve d'une section "sport-étude" au sein de notre système scolaire. Sept années se sont écoulées et beaucoup de jeunesse talentueuse et intéressée au point de vue sport m'a été confiée. Mais hélas, dans les Ecoles européennes on ne peut pas se permettre le luxe de s'occuper d'un groupe déjà favorisé physiquement quand l'ensemble des élèves d'intérêt et de constitution physique faibles n'ont que 2 pauvres petites heures (2 x 45') par semaine. (voir article dans ces mêmes colonnes, XI - 1978, N° 60).

Dans beaucoup de pays-membres des mesures ont été prises pour donner au sport une place plus importante dans l'enseignement secondaire, p.ex. en France avec le but de "sauver les sports français", en Belgique dans l'enseignement secondaire rénové, pour "permettre aux jeunes motivés/doués de se préparer aux études supérieures orientées vers l'éducation physique, et pour fournir un volume plus important aux jeunes qui pratiquent un sport de compétition".

Avec l'adoption de la réforme des 6èmes et 7èmes années, le phénomène des sections disparaît, et sera remplacé par cours obligatoires/cours à option/cours complémentaires. Pour les heures obligatoires en éducation physique les dés sont jetés: 2 heures par semaine reste la règle. Espérons que le nouveau programme d'Education Physique adopté au dernier Conseil Supérieur donnera aux élèves et à leurs professeurs la possibilité d'en faire des moments d'épanouissement.

Mais une porte-arrière reste peut-être quand-même ouverte pour les élèves spécialement intéressés. Etant donné que les cours complémentaires ne sont pas limités, une école (pourquoi pas Luxembourg?) peut faire la demande au Conseil d'Inspection d'ouvrir un cours de "sport-étude" dans le cadre des cours complémentaires (demande introduite avant le 31 janvier pour une mise en application à la rentrée scolaire suivante, et accompagnée d'un programme détaillé pour 2 périodes hebdomadaires s'étalant sur les deux années).

L'idée n'est pas nouvelle. Dans le Bulletin d'Information, n° 345 du 22.9.1979: Grilles 6e/7e, éducation physique; les remarques suivantes sont faites au sujet des cours complémentaires:

Il apparaît cependant, à la réflexion, que la multiplication de ces options est d'un coût exorbitant, ce qui amènerait à toutes sortes de limitations et de contraintes. D'où l'idée de limiter ces options de renforcements aux seuls cas "utiles"... Enfin 2 heures par semaine pour la gymnastique (pour ceux qui se destinent au professorat).

A mon avis, il ne faut pas limiter la "clientèle" aux futurs champions et championnes. Nous devons proposer un programme qui, sur deux ans, fait le tour du sport: et sur le plan pratique (spécialisation), et du côté théorique (anatomie,

physiologie, psychologie, sociologie) pour permettre aux jeunes de laisser s'épanouir davantage leurs ambitions sportives et de se faire une idée du rôle que joue le sport dans la société d'aujourd'hui...

Depuis des années il y a eu dans mon pays, le Danemark, un certain nombre d'expériences qui ont eu pour but de changer la structure du lycée danois (10e, 11e et 12e année scolaire). Au lycée d'Etat à Herlev la structure traditionnelle avec 12 à 14 différentes matières a été remplacée par une sorte d'interdisciplinarité. Un décloisonnement prometteur des disciplines, qui induit un bouleversement des méthodes, des matières et des programmes, bref à repenser l'Ecole.. Dans ce nouveau contexte, la gymnastique a dû défendre sa cause. Au lycée Vester Borgerdyd, également à Copenhague, une intégration des sciences biologiques (biologie/physique/chimie) et de l'éducation physique a donné des résultats prometteurs. Dernièrement au lycée de Helsingør (Seeland du Nord) une filière "sport" a démarré sous le signe de "Sport et Société". En plus des cours pratiques (disciplines traditionnelles avec l'accent sur les activités rythmiques) et des cours d'ordre théorique (physiologie de travail, sociologie de sport, ergonomie, ...) les élèves feront des "stages pratiques" dans la société qui entoure le lycée (dans les fédérations de sport (administration), dans les différents clubs sportifs, dans les hôpitaux spécialisés dans la réanimation, dans une école de ballet... etc.)

Ce procédé de plus en plus utilisé a pour but d'ouvrir l'école vers l'extérieur. De ces périodes dites "pratiques" résulte un rapport que l'élève défend lors de l'examen final. D'autres rapports dans les matières scientifiques font également objet d'un examen.

Au Baccalauréat le candidat subit

2 épreuves écrites :

- a) questions de nature scientifique (4 heures)
- b) questions générales (sociologie, physiologie...) (4 heures)

2 épreuves orales :

- c) l'élève présente, après 20 minutes de préparation, la discipline sportive dans laquelle il a choisi d'être examiné.
- d) tirage d'une question de théorie (24 heures de préparation)

A l'examen le candidat présente les rapports établis pendant les deux années d'études.

La remarque traditionnelle que l'on entend quand on parle du système éducatif de son pays est du genre : Oui, mais l'Ecole européenne n'est pas une école nationale. C'est de l'utopie de croire que l'on trouve une inspiration réalisable dans nos systèmes nationaux. L'Ecole européenne n'est effectivement pas une école nationale, (un argument toujours avancé par les collègues défaitistes pour signaler que toute tentative de changement est vouée à l'échec), mais notre rôle venant des quatre coins de l'Europe n'est-il pas justement d'apporter ce qu'il ya de réalisable et de valable ?

J'espère donc, après mûres réflexions, pouvoir envoyer avant le 31.1.1983 au Conseil d'Inspection **une proposition de programme pour un cours complémentaire en sport pour la 6e et 7e année**. J'invite mes collègues des autres écoles à faire la même chose.

Lars NIELSEN
(Luxembourg)

BERICHT DES VORSITZENDEN DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DEN SEKUNDARBEREICH ÜBER DAS SCHULJAHR 1981-82

I. EINLEITUNG

Die Europäischen Schulen durchleben eine stürmische Zeit des Umbruchs, da eine umfangreiche Reform durchgeführt wird, die dieses Jahr die fünfte Sekundar-schulklasse erreicht hat.

Der Inspektionsausschuß, der Pädagogische Ausschuß, der Reformausschuß und die Arbeitsgruppen, die sich mit der Ausarbeitung der Lehrpläne befassen, haben beträchtliche Arbeit geleistet. Ich möchte bei dieser Gelegenheit allen Mitgliedern der verschiedenen Ausschüsse für ihre fachkundige Unterstützung und ihr Verständnis, das sie mir im Laufe des vergangenen Schuljahres entgegengebracht haben, meinen Dank aussprechen. War es in den vergangenen Jahren schon schwierig, bei der Aufstellung der neuen Stundenpläne eine Einigung zu erzielen, so zeigt es sich jetzt, daß die Durchführung der Reform noch weitaus größere Schwierigkeiten verursacht, erfordert sie doch eine radikale Umstellung gewisser Praktiken und tief eingewurzelter Gewohnheiten.

II. ÄNDERUNGEN IN DER ZUSAMMENSETZUNG DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES

Auf Vorschlag der irischen Regierung hat der Oberste Rat Herrn John DUNLEAVY, Senior Inspector, zum Mitglied des Inspektionsausschusses für den Sekundarbereich ernannt; er trat zu Beginn des Schuljahres 1981/82 die Nachfolge von Herrn O'SHEA an.

Im Laufe des Jahres, nämlich ab 1. Januar 1982, hat Herr D.G. WILLIAMS, Her Majesty's Inspector, Herrn R.C. WILLIAMS abgelöst.

Im Namen aller Mitglieder des Inspektionsausschusses darf ich den beiden ausgeschiedenen Kollegen für die Mitarbeit in unserem Gremium herzlich danken. Ihre beiden Nachfolger haben ihr Mandat mit ebensoviel Fachkunde und gleicher Hingabe übernommen.

III. WICHTIGE EREIGNISSE DES JAHRES

Am 16. November 1981 wurden in Anwesenheit des Staatsministers im Auswärtigen Amt, Frau Dr. Hildegard HAMM-BRÜCHER, die neuen Gebäude der Europäischen Schule München eingeweiht. Ich hatte die Ehre, den Obersten Rat auf dieser Feier zu vertreten.

IV. TÄTIGKEIT DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES UND DES PÄDAGOGISCHEN AUSSCHUSSES

Der Inspektionsausschuß und der Pädagogische Ausschuß haben zwei Sitzungen mit erweitertem Teilnehmerkreis, eine im Oktober und eine im März, sowie zwei Sitzungen im nichterweiterten Teilnehmerkreis abgehalten. Die wichtigsten behandelten Fragen waren :

1. Sekundarschulreform

Der Reformausschuß für die Höhere Schule ist sechsmal unter dem Vorsitz von Generalinspektor DETHIER zusammengetreten. Die Reform des ersten, zweiten, dritten, vierten und fünften Schuljahres ist abgeschlossen. Im Mai 1982 genehmigte der Oberste Rat die vom Reformausschuß vorgeschlagenen Stundenpläne für das sechste und siebente Schuljahr. Schulübergreifende Arbeitsgruppen arbeiten die noch ausstehenden Lehrpläne aus.

Um die Reform des sechsten und siebenten Schuljahres ohne zusätzliche Haushaltsmittel zu verwirklichen und die erforderlichen Unterrichtsstunden einrichten zu können, nahm der Oberste Rat den Vorschlag des Reformausschusses an, während eines Versuchszeitraums von drei Jahren auf jede Unterrichtsstunde einen Klassenfrequenz-Koeffizienten anzuwenden.

Der Reformausschuß hat eine Formel vorgeschlagen, die es ermöglicht, unter Berücksichtigung der Schülerzahl und der Zahl der Sprachabteilungen die Zahl der Unterrichtsstunden zu berechnen, über die die einzelnen Schulen verfügen können. Verbleibende Unterrichtsstunden nach Einrichtung sämtlicher Stunden gemäß den Beschlüssen des Obersten Rates für das sechste und siebente Schuljahr können für pädagogische Zwecke der Sekundarstufe verwendet werden.

2. Lehrpläne

Die Durchführung der Reform erforderte die Aufstellung neuer Lehrpläne, von denen mehrere vom Obersten Rat bereits genehmigt wurden :

- Lehrplan für Niederländisch, Sprache I
- Lehrplan für klassische Sprachen
- Lehrplan für Dänisch, Sprache I, für die ersten vier Sekundarschuljahre
- Lehrplan für Deutsch, Sprache II, für das 4., 5., 6. und 7. Schuljahr
- Lehrplan für Geschichte, Geographie und Sozialkunde für das 6. und 7. Sekundarschuljahr
- Lehrplan für Leibeserziehung und Sport
- Leitlinien für den nichtkonfessionsgebundenen Moralunterricht im 6. und 7. Schuljahr
- Weitere Lehrpläne sind in Vorbereitung und werden dem Obersten Rat im Laufe dieses Jahres unterbreitet. Sie müssen dem Pädagogischen Ausschuß im Februar 1983 vorgelegt werden.

3. Reifeprüfungsordnung

Die vom Pädagogischen Ausschuß vorgelegte Rahmenordnung für die Europäische Reifeprüfung wurde vom Obersten Rat im Mai 1982 angenommen. Der Reformausschuß hat sich auch bereits mit der Frage der Durchführungsbestimmungen befaßt. Im großen und ganzen sind fünf schriftliche und vier mündliche Prüfungen vorgesehen. Die Einzelheiten wurden noch nicht beschlossen.

4. Kriterien für die Teilung von Klassen im Fremdsprachenunterricht (Sprache II)

Der Verwaltungs- und Finanzausschuß hat die Vorschläge des Pädagogischen Ausschusses abgelehnt. Selbst ein Kompromißvorschlag hat keine Zustimmung gefunden. Der Pädagogische Ausschuß ist damit beauftragt worden, zu versuchen, die Ausnahmeregelungen für die Teilung von Klassen zu vereinheitlichen, um die Lage im Fremdsprachenunterricht zu verbessern, ohne daß dadurch Mehrkosten entstehen.

5. Unterrichtssprache in den naturwissenschaftlichen Fächern

Der Oberste Rat hat dem Vorschlag des Pädagogischen Ausschusses als Übergangslösung für das Schuljahr 1982/83 zugestimmt. Für die Schulen München und Culham wurden Sonderregelungen getroffen. Der Pädagogische Ausschuß wurde beauftragt, die Frage der Unterrichtssprache in den naturwissenschaftlichen Fächern global zu prüfen und zu der Sitzung des Obersten Rates im Dezember einen Bericht darüber vorzulegen.

6. Bildungsweg der Schüler, die die allgemeinbildende Schule nicht abschließen

Das Problem der von den Europäischen Schulen vorzeitig abgehenden Schüler konnte nicht gelöst werden. Der Reformausschuß wurde beauftragt, sich weiter damit zu befassen.

7. Schaffung von Planstellen für Bibliothekare/Dokumentalisten

Der Oberste Rat hat die Vorschläge des Pädagogischen Ausschusses nicht angenommen und ihn beauftragt, Kriterien für die Schaffung von Bibliothekarstellen aufzustellen.

8. Dienstrechtliche Stellung der Haupterziehungsberater

Die Vorschläge des Pädagogischen Ausschusses hinsichtlich der Besoldung der für das Lehramt an Sekundarschulen befähigten Haupterziehungsberater wurden vom Obersten Rat verworfen. Artikel 14 a) des Statuts des Lehrpersonals bleibt also unverändert.

9. Dienstalster der Sekundarschullehrer und Höherstufung

Der Oberste Rat hat den Bericht des Pädagogischen Ausschusses genehmigt und Artikel 14 Absatz 3 und 4, 14 a) und 15 des Statuts des Lehrpersonals geändert.

V. BEMERKUNG

Im allgemeinen ist es äußerst schwierig, bei allen im Pädagogischen Ausschuß behandelten Fragen Einstimmigkeit herbeizuführen. Alle dem Obersten Rat vorgelegten Lösungen sind Kompromisse, zu denen lange Diskussionen, getragen von dem Bestreben, Mehrausgaben wenn irgend möglich zu vermeiden, geführt haben.

Viele dieser Vorschläge, die finanzielle Auswirkungen hatten, wurden vom Verwaltungs- und Finanzausschuß verworfen. Wir wünschen, daß der Verwaltungs- und Finanzausschuß eine flexiblere Haltung einnimmt, damit die zahlreichen, noch offenstehenden pädagogischen Probleme, die sich nachteilig für die Schüler auswirken, eine annehmbare Lösung fänden.

Noch ungelöste Probleme

1. Durchführungsbestimmungen zur Reifeprüfungs-Rahmenordnung
2. Verwendung der zusätzlichen Einnahmen nach Anhebung des von den Eltern entrichteten Schulgelds zu didaktischen Zwecken
3. Vereinheitlichung der Ausnahmeregelungen für die Teilung von Klassen
4. Unterrichtssprache in den naturwissenschaftlichen Fächern
5. Mittel für Unterrichtsmaterial
6. Kriterien für die Schaffung von Bibliothekarstellen
7. Veranstaltung von Schulreisen

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Inspektionsausschuß und Pädagogischer Ausschuß konnten ihre Tätigkeit nur dank der Zusammenarbeit und des Verständnisses all' ihrer Mitglieder unter ausgezeichneten Arbeitsbedingungen ausüben.

Ich danke allen meinen Kollegen, den Direktoren, den Vertretern des Lehrpersonals sowie den Elternvertretern. Mein Dank gilt auch Herrn SCHMIT und Herrn HEUMANN und ihrem Sekretariat für die viele Arbeit, die sie übernommen haben.

Meinem Nachfolger wünsche ich alles Gute, und ich entschuldige mich, ihm einige ungelöste Probleme hinterlassen zu müssen.

(gez.) R. BELCHE

REPORT BY THE CHAIRMAN OF THE BOARD OF INSPECTORS (SECONDARY) FOR THE 1981-82 SCHOOL YEAR

I. BACKGROUND

The European Schools are passing through a hectic period caused by the implementation of a major reform which has just reached the fifth class of the secondary section.

The Board of Inspectors, the Teaching Committee, the Reform Committee and the working parties engaged on preparing syllabuses have got through an enormous amount of work. I should like to take the opportunity to thank all members of the various committees for their understanding and for the competent assistance which they have given me over the past school year. Although it was difficult in previous years to reach agreement on drawing up the new timetables, it now appears that implementation of the reform is creating even more serious difficulties, since it calls for a radical change in certain entrenched habits and practices.

II. CHANGES WHICH HAVE TAKEN PLACE IN THE COMPOSITION OF THE BOARD OF INSPECTORS

Acting on a proposal by the Irish Government, the Board of Governors has appointed as a member of the Board of Inspectors for the secondary section Mr John DUNLEAVY, Senior Inspector, who succeeds Mr D. O'SHEA as from the 1981/82 school year.

During the year Mr D.G. WILLIAMS, Her Majesty's Inspector, succeeded Mr R.C. WILLIAMS as from 1 January 1982.

It is an honour for me, on behalf of all the members of the Board of Inspectors, to extend to the two colleagues who have left us my heartfelt thanks for all the work which they did while members of the Board. Their successors have taken over from them with the same competence and dedication.

III. SPECIAL EVENTS

The inauguration ceremony for the new buildings at the European School, Munich took place on 16 November 1981 in the presence of the Minister, Mrs HAMM-BRÜCHER. I had the honour of representing the Board of Inspectors at this ceremony.

IV. ACTIVITIES OF THE BOARD OF INSPECTORS AND THE TEACHING COMMITTEE

The Board of Inspectors and the Teaching Committee held two enlarged meetings, in October and March, and two non-enlarged meetings. The main questions examined were the following :

1. Reform of the secondary section

The Reform Committee for the secondary section met six times under the chairmanship of Inspector-General DETHIER. The reform of the first, second, third, fourth and fifth years has been completed. In May 1982 the Board of Governors approved the timetables proposed by the Reform Committee for the sixth and seventh years. Inter-school working parties are preparing the syllabuses, which are still in abeyance.

For the purpose of carrying out the reform in the sixth and seventh years, without having recourse to additional appropriations, and finding the number of periods necessary, the Board of Governors adopted the Reform Committee's proposal whereby a coefficient based on the number of pupils following the course would be applied to each lesson for a three-year trial period.

The Reform Committee has proposed a formula enabling the number of periods available to each School to be calculated on the basis of the number of pupils enrolled and the number of language sections. If periods are available, following the creation of all the sixth and seventh year courses provided for by the decisions of the Board of Governors, it will be possible to use them for teaching requirements in the secondary section.

2. Syllabuses

Implementation of the reform has made it necessary to prepare new syllabuses, several of which have already been adopted by the Board of Governors :

- Dutch language I syllabus;
- Classical languages syllabus;
- Danish language I syllabus for the first four years of the secondary section;
- German language II syllabus for the fourth, fifth, sixth and seventh years;
- History, geography and social studies syllabus for the sixth and seventh years of the secondary section;
- Physical education and sports syllabus;
- Guidelines for the ethics course in the sixth and seventh years.
- Others are in preparation and will be submitted to the Board of Governors in the course of this year and put before the Teaching Committee in February 1983.

All these syllabuses were prepared in inter-school working parties, and I should like to thank all the teachers who, by their effective collaboration, made this difficult task easier.

3. Regulations governing the Baccalaureate

The outline regulations governing the European Baccalaureate, as submitted by the Teaching Committee, were adopted by the Board of Governors in May 1982. The Reform Committee has already tackled the question of the Implementing Regulations. Broadly speaking, they provide for five written tests and four oral tests. The details have not yet been finalized.

4. Criteria for the division of classes in Language II

The Teaching Committee's proposals did not find favour with the Administrative and Financial Committee; even a compromise proposal was rejected. The

Teaching Committee was instructed to attempt to harmonize the derogations relating to the criteria for dividing classes, in such a way as to improve the "languages" situation without having recourse to additional expenditure.

5. Language to be used for the teaching of science subjects

The Board of Governors adopted the proposal of the Teaching Committee as an interim solution to apply during the 1982/83 school year. Individual solutions were adopted for the Munich and Culham Schools. The Teaching Committee has been instructed to study the entire problem of the language to be used for teaching science subjects and to submit its report to the Board of Governors' meeting in December.

6. Situation of pupils who do not complete the period of general education

It has proved impossible to solve the problem of pupils who leave the European Schools during their school career. The Reform Committee has been instructed to continue to study this problem.

7. New librarian/documentalist posts

The Board of Governors did not adopt the Teaching Committee's proposals and instructed it to lay down criteria for the creation of librarian posts.

8. Situation of principal educational advisers

The Teaching Committee's proposals relating to the remuneration of principal education advisers who may teach in the secondary section were not adopted by the Board of Governors. Article 14a of the Regulations for Members of the Teaching Staff therefore remains unchanged.

9. Seniority of teachers and award of increments

The Board of Governors approved the report of the Teaching Committee, and it amended paragraphs 3 and 4 of Articles 14, 14a and 15 of the Regulations for Members of the Teaching Staff.

V. COMMENT

As a rule, it is very difficult to achieve unanimity in the case of all the questions examined by the Teaching Committee. All the solutions submitted to the Board of Governors are compromise solutions, the outcome of lengthy discussions dominated by a concern to avoid additional expenditure as far as possible.

Many of these proposals, which have financial implications, were rejected by the Administrative and Financial Committee. We should like that the Administrative and Financial Committee could adopt a more flexible position in order that the numerous teaching problems which remain in abeyance, and this to the prejudice of the pupils, could find an acceptable solution.

MATTERS STILL UNRESOLVED

1. Regulations implementing the outline regulations governing the Baccalaureate.
2. Utilization of additional revenue resulting from the increase in the school contribution made by parents for teaching purposes.
3. Harmonization of derogations relating to the criteria for dividing classes.
4. Language to be used for the teaching of science subjects.
5. Appropriations for teaching equipment.
6. Criteria governing the creation of librarian posts.
7. Organization of school trips.

FINAL POINTS

It has only been thanks to the collaboration and understanding of all their members that the Board of Inspectors and the Teaching Committee have been able to function in such excellent working conditions.

I should like to express my thanks to all my fellow Inspectors, to the Heads, to the staff representatives and to the parents' representatives. I should also like to thank Mr SCHMITT and Mr HEUMANN as well as their secretarial staff for the enormous amount of work which they have ungrudgingly taken on.

My best wishes go to my successor, and I apologize for bequeathing him a number of unresolved problems.

(Signed) R. BELCHE

RAPPORT DU PRESIDENT DU CONSEIL D'INSPECTION DU CYCLE SECONDAIRE POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1981-82

I. INTRODUCTION

Les Ecoles européennes traversent une période mouvementée due à la mise en œuvre d'une réforme importante qui vient d'atteindre la cinquième classe de l'enseignement secondaire.

Le Conseil d'inspection, le Comité pédagogique, le Comité de réforme et les Groupes de travail qui s'occupent de l'élaboration des programmes ont fourni un travail considérable. J'aimerais saisir l'occasion pour remercier tous les membres des différents comités de leur compréhension et de l'aide compétente qu'ils ont bien voulu m'apporter au cours de l'année scolaire écoulée. Si, lors des années précédentes, il était difficile de trouver un accord pour l'établissement des nouvelles grilles-horaires, il apparaît maintenant que la mise en œuvre de la réforme soulève des difficultés encore plus graves, car elle demande un changement radical de certaines habitudes et pratiques profondément enracinées.

II. MODIFICATIONS INTERVENUES DANS LA COMPOSITION DU CONSEIL D'INSPECTION

Sur proposition du gouvernement irlandais, le Conseil supérieur a désigné comme membre du Conseil d'inspection secondaire Monsieur John DUNLEAVY, Senior Inspector, qui succède à Monsieur D. O'SHEA à partir de l'année scolaire 1981/1982.

Au courant de l'année Monsieur D.G. WILLIAMS, Her Majesty's Inspector, a succédé Monsieur R.C. WILLIAMS à partir du 1er janvier 1982.

C'est pour moi un honneur de présenter, au nom de tous les membres du Conseil d'inspection, aux deux collègues qui nous ont quittés, mes vifs remerciements pour tout le travail qu'ils ont fait dans notre groupe. Leurs deux successeurs ont repris leur mandat avec la même compétence et le même dévouement.

III. EVENEMENTS PARTICULIERS

La cérémonie de l'inauguration des nouveaux bâtiments de l'Ecole européenne à Munich a eu lieu le 16 novembre 1981 en présence de Madame le Ministre HAMM-BRÜCHER. J'ai eu l'honneur de représenter le Conseil d'inspection à cette cérémonie.

IV. ACTIVITES DU CONSEIL D'INSPECTION ET DU COMITE PEDAGOGIQUE

Le Conseil d'inspection et le Comité pédagogique ont tenu deux réunions élargies, en octobre et en mars, ainsi que deux réunions non élargies. Les questions principales qui ont été étudiées sont les suivantes :

1. Réforme de l'école secondaire

Le Comité de réforme de l'enseignement secondaire s'est réuni six fois sous la présidence de Monsieur l'Inspecteur Général DETHIER. La réforme des 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années est chose faite. En mai 1982 le Conseil supérieur a approuvé les grilles-horaires proposées par le Comité de réforme pour les 6^{ème} et 7^{ème} années. Des groupes de travail interscolaires préparent les programmes qui restent encore en suspens.

Afin de réaliser, sans crédits supplémentaires, la réforme dans les 6^{ème} et 7^{ème} années et de gagner le nombre de périodes nécessaires, le Conseil supérieur a suivi la proposition du Comité de réforme d'affecter, pendant une période expérimentale de trois ans, chaque leçon d'un coefficient qui est fonction du nombre d'élèves qui suivent le cours.

Le Comité de réforme a proposé une formule qui permet de calculer, en fonction du nombre d'élèves inscrits et du nombre de sections linguistiques, le nombre de périodes dont chaque Ecole peut disposer. Si après la création de tous les cours de 6^{ème} et 7^{ème} années prévus par les décisions du Conseil supérieur des périodes sont disponibles, celles-ci pourront être utilisées pour des besoins pédagogiques dans le cycle secondaire.

2. Programmes

La mise en œuvre de la réforme a exigé l'établissement de nouveaux programmes dont plusieurs ont déjà été adoptés par le Conseil supérieur :

- Programme de néerlandais, langue I,
- Programme de langues classiques,
- Programme de danois, langue I, pour les quatre premières années de l'école secondaire,
- Programme d'allemand, langue II, pour les 4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} années,
- Programme d'histoire, de géographie et d'éducation sociale, pour les 6^{ème} et 7^{ème} années de l'école secondaire,
- Programme d'éducation physique et sportive,
- Lignes directrices pour le cours de morale non-confessionnelle en 6^{ème} et 7^{ème} années,
- D'autres sont en élaboration et seront présentés au Conseil supérieur au courant de cette année. Ils doivent être présentés au Comité pédagogique en février 1983.

Tous ces programmes ont été établis dans des groupes de travail interscolaires et je tiens à remercier tous les enseignants qui ont facilité cette lourde tâche par leur collaboration fructueuse.

3. Règlement du Baccalauréat

Le règlement-cadre pour le Baccalauréat européen, présenté par le Comité pédagogique, a été adopté par le Conseil supérieur en mai 1982. Le Comité de réforme a déjà abordé le problème du Règlement d'application. En grandes lignes il prévoit cinq épreuves écrites et quatre épreuves orales. Les détails ne sont pas encore arrêtés.

4. Critère de dédoublement des classes en langue II

Les propositions du Comité pédagogique n'ont pas trouvé l'accord du Comité administratif et financier. Même une proposition de compromis n'a pu être acceptée. Le Comité pédagogique a reçu mandat d'essayer d'harmoniser les dérogations relatives aux critères de dédoublement des classes de manière à améliorer la situation des langues sans dépenses supplémentaires.

5. Langue d'enseignement des sciences

Le Conseil supérieur a suivi la proposition du Comité pédagogique comme solution transitoire qui sera d'application pendant l'année scolaire 1982-1983. Des solutions particulières ont été adoptées pour les Ecoles de Munich et de Culham. Le Comité pédagogique a reçu mandat d'étudier l'ensemble du problème de la langue d'enseignement des sciences et de présenter son rapport pour la réunion du Conseil supérieur en décembre.

6. Orientation des élèves qui n'achèvent pas le cycle de l'enseignement général

Le problème des élèves qui quittent les Ecoles européennes au cours de leur scolarité n'a pas pu être résolu. Le Comité de réforme a reçu mandat de continuer l'étude de ce problème.

7. Création de postes de bibliothécaires-documentalistes

Le Conseil supérieur n'a pas suivi les propositions du Comité pédagogique et lui a donné mandat d'établir des critères de création de postes de bibliothécaires.

8. Situation des conseillers principaux d'éducation

Les propositions du Comité pédagogique relatives à la rémunération des conseillers principaux d'éducation pouvant enseigner dans le cycle secondaire n'a pas été retenue par le Conseil supérieur. L'article 14 bis du Statut du personnel reste donc inchangé.

9. Ancienneté des professeurs et bonifications d'échelons

Le Conseil supérieur a approuvé le rapport du Comité pédagogique et il a modifié les paragraphes 3 et 4 des articles 14, 14 bis et 15 du Statut du personnel enseignant.

V. REMARQUE

Pour toutes les questions étudiées au sein du Comité pédagogique, il est en général très difficile d'obtenir l'unanimité. Toutes les solutions présentées au Conseil supérieur sont des solutions de compromis résultant de longues discussions dominées par le souci d'éviter, dans la mesure du possible, des dépenses supplémentaires.

Beaucoup de ces propositions, qui comportaient une incidence financière, ont été rejetées par le Comité administratif et financier. Nous souhaiterions que le Comité administratif et financier puisse adopter une attitude plus flexible afin que les nombreux problèmes pédagogiques qui sont restés en suspens, et cela au détriment des élèves, puissent trouver une solution acceptable.

QUESTIONS OUVERTES

1. Règlement d'application du Règlement-cadre du Baccalauréat
2. Utilisation des recettes supplémentaires résultant de l'augmentation de la contribution scolaire des parents d'élèves pour des réalisations didactiques
3. Harmonisation des dérogations relatives aux critères de dédoublement des classes
4. Langue d'enseignement des sciences
5. Crédits pour matériel didactique
6. Critères de création de postes de bibliothécaires
7. Organisation des voyages scolaires

CONSIDERATIONS FINALES

Le Conseil d'inspection et le Comité pédagogique n'ont pu fonctionner dans d'excellentes conditions de travail que grâce à la collaboration et à la compréhension de tous ses membres.

J'adresse mes remerciements à tous mes collègues Inspecteurs, aux Directeurs, aux Représentants du personnel ainsi qu'aux Représentants des parents d'élèves. Je remercie également Monsieur SCHMIT et Monsieur HEUMANN ainsi que leur secrétariat pour le travail énorme qu'ils ont bien voulu accepter.

J'adresse tous mes vœux à mon successeur et je m'excuse de lui laisser un certain nombre de problèmes non résolus.

(Sig.) R. BELCHE

BERICHT DES VORSITZENDEN DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DIE GRUNDSCHULE UND DEN KINDERGARTEN

ÜBER DES SCHULJAHR 1981/82

I. EINLEITUNG

Die Pioniere der Europäischen Schule haben oft den Wunsch geäußert, daß unsere Schulen als Versuchsstätten betrachtet werden, wo verschiedene Bildungssysteme aufeinandertreffen.

Die Europäischen Schulen werden dieser Rolle voll gerecht, denn gerade aus der Gegenüberstellung der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten sind ja vor nunmehr fast 30 Jahren die verwaltungstechnischen und pädagogischen Strukturen der Europäischen Schule entstanden. Heute erscheint uns dieses Zusammentreffen der Bildungssysteme als Hauptantriebsfeder für die Innovationen, in denen wir begriffen sind. Darauf ist, so will es mir erscheinen, die erstaunlich effiziente Arbeit in den Inspektionsausschüssen, den Pädagogischen Ausschüssen und den Reformausschüssen zurückzuführen.

Diese ständige Gegenüberstellung und gegenseitige Durchdringung stellen, trotz der vorübergehenden Schwierigkeiten, die sie manchmal verursachen, einen der faszinierendsten Aspekte unserer Arbeit bei den Europäischen Schulen dar.

Dieses Fazit ziehe ich zum Abschluß des Schuljahres, während dessen ich den Vorsitz im Inspektionsausschuß für die Grundschule und den Kindergarten führen durfte.

Bevor ich über unsere Arbeit berichte, möchte ich allen Mitgliedern des Inspektionsausschusses und des Pädagogischen Ausschusses für ihre Hilfe und ihr Verständnis danken. Ich habe ihre Sachkenntnis und die Entschlossenheit, mit der sie ihre Vorstellungen und Überzeugungen verteidigten, aber auch ihre Kompromißbereitschaft in Umständen, die eine Einigung schwierig erscheinen ließen, sehr zu schätzen gewußt.

Mein Dank gilt auch Herrn SCHMIT, dem Vertreter des Obersten Rates, sowie Herrn HEUMANN und Herrn PINCK für den wertvollen Beitrag, den alle drei zu unserer Arbeit geleistet haben.

Dieser Bericht beschränkt sich auf pädagogische Fragen. Bestimmte wichtige Ereignisse, die das Leben der Europäischen Schulen gekennzeichnet haben und kennzeichnen werden, bleiben ganz absichtlich unerwähnt. Diese Ereignisse, deren wichtigstes sicherlich der Rückgang der Schülerzahlen von Kindergarten und Grundschule ist, wurden ja bereits im Bericht des Vertreters des Obersten Rates erwähnt.

Ich werde versuchen, die Bilanz der Arbeiten des Inspektionsausschusses und des Pädagogischen Ausschusses sowie der Fortschritte der Reform aufzustellen. Da die Fragen, um die es hier geht, auf verschiedenen Ebenen geprüft wurden, und der Leser dieses Berichts deshalb bereits über sie unterrichtet ist, werde ich versuchen, mich auf das Wichtigste zu beschränken.

II. ARBEIT DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES UND DES PÄDAGOGISCHEN AUSSCHUSSES

1. Änderungen in der Zusammensetzung des Inspektionsausschusses

Zu Beginn des Schuljahres 1981/1982 verließen die Inspektoren FETTER (Frankreich) und GRANERUD (Dänemark) die Europäischen Schulen. In der Oktobersitzung habe ich darauf hingewiesen, welchen Anteil diese Kollegen an der Entwicklung unserer Schulen hatten. Ich will ihnen hier nochmals den herzlichsten Dank des Inspektionsausschusses und des Pädagogischen Ausschusses aussprechen.

Ihren Nachfolgern, Herrn RENAUD für Frankreich und Herrn RASMUSSEN für Dänemark, wünschen wir für ihre Arbeit bei den Europäischen Schulen Erfolg und Befriedigung.

2. Sitzungen

Im letzten Schuljahr kamen der Inspektionsausschuß und der Pädagogische Ausschuß im Oktober und März zu ordentlichen Sitzungen zusammen. Außerdem tagte der Inspektionsausschuß im Dezember und im Mai, also jeweils am Vortage der Sitzungen des Obersten Rates.

3. Geleistete Arbeit

- a) Gegenstand unserer Arbeit waren :
- der Förderunterricht
 - die Fortbildung
 - der Unterricht in der Sprache II in der Grundschule
 - die Wahl der Sprachabteilung
 - die Durchführung der Reform.

Ich werde später noch auf diese Themen eingehen, weshalb ich sie hier nur aufzähle.

- b) Der Oberste Rat genehmigte den Lehrplan für Dänisch Sprache I für die Grundschule und die ersten vier Jahre der Höheren Schule, der ihm von den beiden Pädagogischen Ausschüssen vorgeschlagen worden war.
- c) Da die erste Auflage der EUROMATH-Bögen vergriffen war, vereinbarten die Pädagogischen Ausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule eine Neuauflage. Es wurde außerdem beschlossen, dieses Material in einigen Punkten anzupassen, die Erläuterungen für die Lehrkräfte zu verbessern und für die Übersetzung in die sieben Sprachen zu sorgen. Diese wichtige Arbeit findet unter der Leitung von Herrn BAAIJENS, Herrn DETHIER und Herrn VAN HERWIJNEN in Zusammenarbeit mit der Direktion der Schule Mol statt. Hierdurch wird eine bessere Abstimmung des

europäischen Lehrplans für Mathematik gewährleistet.

- d) Die Frage der Harmonisierung der Stundenpläne wird noch geprüft. Die Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Herrn JANSEN hat ein erstes Arbeitsdokument vorgelegt, das zeigt, wie komplex dieses Thema ist, und wieviele Aspekte berücksichtigt werden müssen.

Unter dem Vorsitz von Herrn RENAUD wurde eine neue (kleinere) Arbeitsgruppe eingesetzt; auch wurde ihr Mandat präzisiert.

III. DIE REFORM DER GRUNDSCHULE UND DER VOR-SCHULISCHEN ERZIEHUNG

1. In drei Bereichen wurden die Bemühungen des Reformausschusses unter dem Vorsitz von Generalinspektor POLLENTIER von Erfolg gekrönt :

- a) Der Bericht über den "Förderunterricht" wurde vom Obersten Rat gebilligt. Die Schüler der Schule Brüssel I werden diese Hilfe und Unterstützung weiterhin in Anspruch nehmen können. Außerdem beauftragte der Oberste Rat den Pädagogischen Ausschuß, zu prüfen, ob der Förderunterricht auf die anderen Schulen ausgedehnt werden kann.

Es sei mir erlaubt, darauf hinzuweisen, daß der Förderunterricht – über die direkte Hilfe für in Schwierigkeiten befindliche Schüler hinaus – eine nicht zu unterschätzende Bereicherung für unsere Schulen ist, und dies mindestens auf zwei Ebenen :

- Der Förderunterricht ermöglicht erstmals eine ernstzunehmende Analyse von Art und Ursachen der Schwierigkeiten, die ein Teil der Schülerschaft der Europäischen Schulen hat, und eröffnet hierdurch Möglichkeiten für vorbeugende Maßnahmen.

In diesem Zusammenhang sei mir der Hinweis erlaubt, daß die Erfahrungen aus dem Förderunterricht bereits zu einer ersten konkreten Maßnahme geführt haben, nämlich zur Annahme neuer Bestimmungen über die Wahl der Sprachabteilung durch den Obersten Rat.

- Außerdem werden aufgrund der beim Förderunterricht gesammelten Erfahrungen die Unterrichtsmethoden neu überdacht, was sicherlich zu einer größeren Differenzierung in den Lehrmethoden führen wird. Dieses wichtige Ziel, das alle Lehrkräfte angeht, sollte mit Unterstützung der mit dem Förderunterricht betrauten Lehrkräfte verfolgt werden, die in diesem Bereich ausgezeichnet geschult sind und die hierbei erworbene Theorie im täglichen Unterricht erstaunlich gut in die Praxis umgesetzt haben.

- b) Der Pädagogische Ausschuß hat ein Dokument über den Unterricht in der Sprache II im Primarbereich der Europäischen Schulen gebilligt.

Dieses Dokument, für dessen Ausarbeitung die Herren FETTER, HUSBAND, O'NEILL und WÖRN verantwortlich waren, beschäftigt sich mit den Schwierigkeiten, die den drei Ergänzungssprachen gemeinsam sind. Dieses Hintergrundpapier orientiert sich weitgehend an der neuen Ausrichtung der Lehrmethoden für den Fremdsprachenunterricht.

Diese Unterlage, die darauf abzielt, den Unterricht in der Sprache II zu überdenken und diesem eine bessere Struktur zu verleihen, soll nach dem Wunsch seiner Verfasser "effizientere und rationellere Lehrmethoden für dieses wichtige Fach schaffen, das die Europäischen Schulen sozusagen eint".

Einige Fragen im Zusammenhang mit dem Unterricht der Sprache II werden im Rahmen der Konzertierung behandelt werden, die zwischen den

Vertretern der Grundschule und der Höheren Schule entstanden ist. Unter anderem sollen folgende Fragen geprüft werden:

- allgemeine Ziele des Unterrichts der Sprache II;
- Niveau der Sprachkenntnisse, das zum Abschluß jeder Stufe erreicht werden soll;
- Übergang von der Grundschule zur Höheren Schule.

Parallel hierzu wird der Pädagogische Ausschuß sich weiterhin mit der ihm absolut vorrangig erscheinenden Frage der Senkung der Klassenstärken im Unterricht der Sprache II befassen.

- c) In der Mai-Sitzung hat der Oberste Rat den vom Reformausschuß unter der Verantwortung von Herrn FETTER und Herrn WIRTH ausgearbeiteten Entwurf zur Fortbildung angenommen.

Die darin enthaltenen Vorschläge, die auf einer umfassenden Umfrage in allen Schulen beruhen und intensive und koordinierte Fortbildungsmaßnahmen vorsehen, sind ein wichtiges Element für die Durchführung der Reform.

- d) Außer mit den bereits genannten Bereichen beschäftigt sich der Reformausschuß zur Zeit noch mit drei weiteren wichtigen Fragen, nämlich:
- dem Musikunterricht (Herr HAAN);
 - der Leibeserziehung (Herr O'NEILL) und
 - der Kindergartenerziehung (Herr HUSBAND).

Der Pädagogische Ausschuß und der Reformausschuß sind besonders befriedigt darüber, daß sie sich endlich der Reform des Kindergartens widmen können. Die günstigen Auswirkungen der vorschulischen Erziehung auf die allgemeine Entwicklung des Kindes und auf das spätere Lernen sind seit langem erkannt. Weniger bekannt ist, daß durch den Besuch des Kindergartens Schwierigkeiten in der Schule vorgebeugt werden kann. Auch dies ist ein Ergebnis der Erfahrungen mit dem Förderunterricht, das bei der Reform des Kindergartens berücksichtigt werden muß.

2. Schwierigkeiten bei der Durchführung der Reform und bei deren Erfolgskontrolle.

Die Ausarbeitung der Reformmaßnahmen, die durch einen theoretischen Ansatz gekennzeichnet wird, geht nunmehr dem Abschluß entgegen. Der Augenblick scheint deshalb günstig, uns eingehend den Schwierigkeiten bei der Durchführung der Reform zuzuwenden.

- a) Zunächst stelle ich fest, daß die Lehrer sehr lobenswerte Anstrengungen unternehmen, um die vom Obersten Rat beschlossenen Reformmaßnahmen in die Praxis umzusetzen. So haben die Inspektoren zahlreiche interessante Initiativen feststellen können, besonders im Sachkundeunterricht und in den Europäischen Stunden.

Es muß eingeräumt werden, daß der größte Teil der Arbeit zur Umsetzung der Reform in die tägliche Unterrichtspraxis noch vor uns liegt. Dies ist leicht zu verstehen, wenn man berücksichtigt, daß sich die Reform nicht auf eine Neumodellierung der Lehrinhalte beschränkt, sondern - indem sie das Kind ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt - auch die anderen Aspekte des Unterrichts, d.h. die Unterrichtsmethoden und die Lehr- und Beurteilungsverfahren, mit einschließt.

Andererseits ist der Innovationsrhythmus recht schnell gewesen, d.h. die Vielzahl der in den pädagogischen Unterlagen konzentrierten Ideen müssen mit der Zeit noch abgeklärt, konkretisiert und in "praxisnahe Lehrpläne" umgesetzt werden.

Eben dies ist das Ziel der Fortbildung: sie soll innerhalb jeder einzelnen

Schule eine Innovationsdynamik entstehen lassen, und eine bessere Harmonisierung der unternommenen Anstrengungen herbeiführen.

- b) In der vor uns liegenden entscheidenden Phase der Reform kommt den stellvertretenden Direktoren aufgrund ihrer Qualifikation, ihrer privilegierten Stellung im Unterrichtssystem und der Tatsache, daß sie eng in der Reformbewegung mitgearbeitet haben und an jedem Stadium ihrer Entwicklung aktiv beteiligt waren, natürlich eine Schlüsselrolle zu. In diesem Zusammenhang erinnere ich daran, daß die Aufgabe der stellvertretenden Direktoren von einer Arbeitsgruppe geprüft werden wird, die das Ergebnis eines Meinungsaustauschs zwischen Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Inspektoren ist.

- c) Der Inspektionsausschuß hat sich wiederholt mit der Frage der Erfolgskontrolle der Reform beschäftigt.

In seinem Bericht über das vergangene Jahr hat mein Kollege AIMO nachdrücklich darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, "Verfahren zu schaffen, die in den verschiedenen Phasen der praktischen Durchführung der Reform die ständige Erfolgskontrolle erleichtern". Auch wies er darauf hin, daß dem Inspektionsausschuß viel an einer objektiven und umfassenden Sicht des in diesem Rahmen Geleisteten liegt.

Nachstehend will ich einige Maßnahmen nennen, die im Hinblick hierauf geplant und zum Teil bereits im letzten Jahr verwirklicht wurden, nämlich:

- Durchführung von Sitzungen des Inspektionsausschusses, die hauptsächlich den Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der Durchführung der Reform vorbehalten sind;
- eine gewisse Aufteilung der Aufgaben unter die einzelnen Inspektoren, unter Berücksichtigung von deren Ausbildung und der in bestimmten Sektoren durchgeführten Arbeit;
- Harmonisierung der Schulbesuche der Inspektoren.

Der begonnene Denkprozeß über eine noch wirksamere Evaluierung des reformierten Bildungssystems, das zur Zeit an den Europäischen Schulen eingeführt wird, muß fortgesetzt werden.

Im Hinblick hierauf sollte meiner Ansicht nach die besondere Stellung der Inspektoren, die sich zwischen ihren Verpflichtungen auf nationaler Ebene und ihrer Verantwortung gegenüber den Europäischen Schulen teilen müssen, besser integriert werden, indem auf Ebene des Inspektionsausschusses zunächst ein struktureller Rahmen geschaffen wird, welcher der derzeitigen Lage besser gerecht wird.

- d) Die Reform hängt natürlich von den Anstrengungen und dem Engagement aller Beteiligten, aber auch von den verfügbaren Haushaltsmitteln ab. Der Inspektionsausschuß ist sich darüber im klaren, daß die finanziellen Zwänge heute mehr denn je berücksichtigt werden müssen. Er wird dem auch bei der Festlegung der pädagogischen Prioritäten auf kurze und mittlere Sicht Rechnung tragen. Er hofft jedoch, daß der Spielraum - den er zur Zeit für äußerst eng hält - durch die Erschließung neuer Mittel erweitert wird, und unterstützt entschieden den Vorschlag von Generalinspektor DETHIER, die durch die Erhöhung des Schulgelds hereinkommenden Mehreinnahmen ausschließlich pädagogischen Vorhaben vorzubehalten.

Bevor ich diesen Bericht schließe, möchte ich allen Lehrkräften im Namen des Inspektionsausschusses für ihre Arbeit im vergangenen Schuljahr danken. Mein Bericht galt im wesentlichen der Durchführung der Reform. Die Inspektoren bringen den Lehrkräften, die ja das eigentliche Rückgrat der Reform sind, im Hinblick hierauf vollstes Vertrauen entgegen.

Mein Dank gilt auch den Direktoren und ihren Stellvertretern für ihre wirksame Mitarbeit und den freundlichen Empfang, den sie den Inspektoren bei den Schulbesuchen bereitet haben.

Meinen Nachfolger, Herrn BAAIJENS (Niederlande), begleiten meine wärmsten Wünsche für eine fruchtbare Arbeit.

A. WIRTH

REPORT BY THE CHAIRMAN OF THE BOARD OF INSPECTORS (PRIMARY AND KINDERGARTEN)

ON THE 1981-1982 SCHOOL YEAR

I. INTRODUCTION

The pioneers of the European School often expressed the wish that our Schools would be considered as laboratories in which different educational systems came face to face with each other.

Their wish has been entirely granted. It was out of the confrontation of national educational systems – close to thirty years ago – that the European School's administrative and educational structures were born. Today, this confrontation appears as the prime source of the process of innovation in which we are engaged. It is, I would say, behind the astonishing effectiveness which characterizes the work done within the Boards of Inspectors, the Teaching Committees and the Reform Committees.

This permanent confrontation and interpenetration remains – despite the transitory difficulties it may occasion – one of the most fascinating aspects of our work in the European Schools.

This is the conclusion at which I have arrived at the close of this school year during which I had the honour to chair the Board of Inspectors (Primary and Kindergarten).

Before giving an account of what we have done, I should like to tender my thanks to all the members of the Board of Inspectors and the Teaching Committee for the help they have given me and the understanding they have shown. I am highly cognizant of their competence, the determination with which they have defended ideas and convictions, but also their readiness to compromise when agreement seemed difficult to reach.

My thanks also go to Mr SCHMIT, the Representative of the Board of Governors, and to Mr HEUMANN and Mr PINCK for their valuable contribution to our endeavours.

This report will limit itself to problems of an educational nature. It will, therefore, deliberately ignore a number of important events which have marked – and will continue to mark – the life of the European Schools, events already referred to in the report by the Representative of the Board of Governors, among which the

most worrying is, no doubt, the reduction in staff at the primary and kindergarten levels.

I shall attempt to render account as to the activities of the Board of Inspectors and the Teaching Committee and the progress made as regards reform. Since the problems I shall deal with have already been examined at various levels and the reader of this report will be aware of them, I shall attempt to confine myself to the main points.

II. ACTIVITIES OF THE BOARD OF INSPECTORS AND THE TEACHING COMMITTEE

1. Changes in the composition of the Board of Inspectors

At the beginning of the 1981/82 school year, two Inspectors, Mr. FETTER (France) and Mr GRANERUD (Denmark) left the European Schools. At our meeting in October I took the occasion to underline the contribution made by these two colleagues to the development of our Schools. I should like once again to express the heartfelt thanks of the Board of Inspectors and the Teaching Committee.

We wish success and satisfaction in their work at the European Schools to their successors, Mr RENAUD of France and Mr RASMUSSEN of Denmark.

2. Meetings

During the past school year the Board of Inspectors and the Teaching Committee met in regular session in October and March. In addition, the Board of Inspectors met in December and May, on both occasions on the eve of meetings of the Board of Governors.

3. Topics dealt with

a) Among the topics we dealt with I shall mention first of all :

- remedial teaching;
- in-service training;
- the teaching of language II in the primary section;
- the choice of language section;
- the implementation of the reform.

I shall have occasion to come back to these matters later; that is why I do no more than mention them at this point.

b) The Board of Governors has approved the Danish language I syllabus for the primary section and the first four classes of the secondary section which was submitted to it by the two Teaching Committees.

c) Since the first issue of the EUROMATHS worksheets has been exhausted, the primary and secondary Teaching Committees agreed to issue a new set. It was also decided to make a number of changes, to improve the explanatory notes and have the worksheets translated into the seven languages.

This important activity is being carried out under supervision of Mr BAAIJENS, Mr DETHIER and Mr VAN HERWIJNEN with the collaboration of the European School at Mol. This will ensure improved harmonization of the European School's mathematics syllabus.

d) The question of the harmonization of timetables is still under study. The Working Party chaired by Mr JANSEN has submitted an initial document which has the merit of illuminating all the complexity of the subject and the many

aspects of the question which have to be taken into account.

A new – and smaller – Working Party has been set up under the chairmanship of Mr RENAUD. At the same time, the Working Party's terms of reference have been more clearly spelled out.

III. THE REFORM OF PRIMARY TEACHING AND PRE-SCHOOL EDUCATION

1. In three fields the Reform Committee, chaired by the Inspector-General, Mr POLLENTIER, has seen its efforts crowned by success.

a) The report on remedial teaching has been approved by the Board of Governors. The pupils of the European School, Brussels I will continue to profit from the aid and support facilities which have been set up there. At the same time, the Board of Governors has instructed the Teaching Committee to examine whether remedial teaching might not be introduced in other Schools.

Allow me to point out that this experiment with remedial teaching – quite apart from the direct help which it continues to give to pupils in difficulty – represents a far from negligible enrichment for the European Schools on at least two levels :

- It provides the first serious analysis of the nature and causes of the difficulties encountered by some pupils at the European Schools and at the same time opens up prospects for action of a preventive nature.

I should also like to recall in this context that the experiment has produced an initial concrete measure, i.e. the approval by the Board of Governors of new provisions regarding the choice of language section.

- It has touched off thought about teaching methods and will, I am sure, help to guide teaching procedures towards a greater differentiation. This major objective, which concerns all teachers, should be attained with the help of all teachers involved in remedial teaching, who have received an excellent training in this field, which they have used to remarkable effect in their day-to-day classroom work.

b) The Teaching Committee has approved a paper on the teaching of language II in the primary section of the European Schools.

The paper, drawn up under the guidance of Mr FETTER, Mr HUSBAND, Mr O'NEILL and Mr WÖRN, deals with problems common to three working languages. It tackles the fundamental elements of these problems in the light of the most recent thinking on foreign language teaching.

The authors of this paper, which aims at rethinking and more effectively structuring the teaching of the second language, expressed the hope that it will make possible the introduction of a more effective and rational teaching strategy for a vital discipline which is in a sense the very essence of the European Schools.

A number of subjects related to the teaching of languages II will be tackled as part of the consultation between the representatives of the primary and secondary sections. It is planned to examine the following questions :

- the general aims of the teaching of languages II;
- the level of language skills to be reached at the end of each section;
- the transition from the primary to the secondary section.

At the same time, the Teaching Committee will continue its study of a problem which it considers a matter of absolute priority, i.e. reducing the number of pupils in a class when the second language is being taught.

- c) At its meeting in May, the Board of Governors approved the in-service training project drawn up by the Reform Committee under the guidance of Mr FETTER and Mr WIRTH.

The proposals adopted, which are based on a large-scale investigation covering all the Schools and providing for intensive and coordinated training courses, are a vital feature of the implementation phase of the reform.

- d) Apart from the matters already referred to, the Reform Committee is at present studying three major issues :

- musical education (Mr HAAN);
- physical education (Mr O'NEILL);
- education in the kindergarten section (Mr HUSBAND).

The Teaching Committee and the Reform Committee are particularly happy to be at last able to tackle the reform of the kindergarten section. The beneficial effects of pre-school education on the child's general development and on what it learns later have long been recognized. What is less well known is the opportunity presented by the kindergarten section in the field of preventing learning difficulties. This, too, is a conclusion which emerges from the experience gained from remedial teaching and which will have to be taken into account in the reform of the kindergarten section.

2. Problems related to implementation of the reform and its assessment

The phase of drawing up the reform measures – the theoretical phase – is drawing to a close, so the moment would seem to have arrived when we should be focusing our attention on the problems of implementing them.

- a) I shall note first of all that teaching staff are making highly laudable efforts to implement the reform measures approved by the Board of Governors. The Inspectors have likewise observed numerous initiatives worthy of our interest, particularly in connection with environmental studies and European Hours.

However, it must be admitted that, as far as putting the reform into effect in day-to-day classroom work is concerned, the major portion of the work remains to be done. This is easily grasped if we bear in mind that the reform is not limited to a recasting of syllabuses but – making the child the focus of concern – extends to the other aspects as well : methods, teaching procedures and methods of assessment.

It has been found, at the same time, that the rate of innovation has been fairly swift. The abundance of ideas concentrated in the papers which have been drawn up on this subject need to be clarified, rendered more specific and transformed into actual teaching syllabuses.

It is these very needs which will have to be met by the in-service training project, which will make it possible to give impetus to innovation within each School and more effectively harmonize the efforts made in this field.

- b) In this decisive phase of the reform which we are just entering, Deputy Heads will naturally be called on to play a key part in view of their qualifications, the position they occupy in the educational system and the fact that they are deeply involved in the reform movement as a result of the active part they have played in each stage of its development. I would remind you that the part which Deputy Heads will be required to play will be

examined by a Working Party set up in the wake of an exchange of views between the Heads, the Deputy Heads and the Inspectors.

- c) The Board of Inspectors has devoted its attention on several occasions to the problem of assessing the reform.

In this report last year, my colleague, Mr AIMO, stressed the need to set up procedures likely to facilitate a permanent assessment of the various phases of implementation of the reform. He likewise expressed the concern of the Board of Inspectors that there should be an objective and overall view of the activities carried out in this field.

In this context I would mention a number of measures which have been put forward – and in part already implemented during the past year - i.e. :

- the meetings of the Board of Inspectors devoted mainly to examining problems connected with the implementation of the reform;
- a measure of specialization among the Inspectors in line with their academic background and the work being done in specific areas;
- harmonization of visits to Schools by the Inspectors.

There must be continued thinking on this matter, so as to render even more effective the assessment of the reformed educational system which is being set up in the European Schools.

Under these circumstances it seems to me appropriate to draw up for the Board of Inspectors a structural framework better adapted to the present situation and the specific position of the Inspectors, who are required both to perform their duties at national level and at the same time to discharge their responsibilities to the European Schools.

- d) While the success or failure of the reform will be in proportion to the efforts and degree of commitment of all those involved in it, we are obliged at the same time to point out that it also depends on the amount of funds made available.

The Board of Inspectors is well aware that – now more than ever – account must be taken of financial limitations. And it will be bearing these in mind when it comes to draw up short and long-term priorities of an educational nature. However, it hopes that whatever leeway it has – and it feels this to be extremely restricted at the present time – will be widened by access to new resources and it wholeheartedly underwrites the proposal of the Inspector-General, Mr DETHIER, that the funds which become available as a result of the increase in school fees be reserved exclusively for educational projects.

Before concluding this report, I feel it incumbent upon me to convey to the teaching staff the thanks of the Board of Inspectors for the work they have done in the past year.

My report deals mainly with the implementation of the reform. In this area the Inspectors have complete confidence in the teaching staff, who are the real architects of reform.

I should, at the same time, like to thank the Heads and their Deputies for their effective cooperation and for the way in which they made Inspectors welcome during their inspection visits.

To my successor, Mr BAAIJENS (Netherlands), I convey my warm wishes for a fruitful period of office.

A. WIRTH

RAPPORT DU PRESIDENT DU CONSEIL D'INSPECTION DES CYCLES PRIMAIRE ET MATERNEL POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1981-82.

I. INTRODUCTION

Les pionniers de l'Ecole Européenne ont souvent exprimé le souhait que nos Ecoles soient considérées comme des laboratoires où se confondent différents systèmes d'éducation.

Ce rôle, les Ecoles européennes l'assument pleinement. C'est de la confrontation des systèmes éducatifs nationaux que sont nées, il y a presque trente ans, les structures administratives et pédagogiques de l'Ecole. Aujourd'hui, la confrontation apparaît comme le principal ressort du mouvement d'innovation dans lequel nous sommes engagés. Elle est, me semble-t-il, à l'origine de l'étonnante efficacité qui caractérise le travail au sein des Conseils d'inspection, des Comités pédagogiques et des Comités de réforme.

Cette confrontation et cette interpénétration permanentes, en dépit des difficultés passagères qu'elles peuvent susciter, constituent un des aspects les plus passionnants de notre travail auprès des Ecoles européennes.

Telle est la conclusion que je retiens au terme de cette année scolaire durant laquelle j'ai eu l'honneur de présider le Conseil d'inspection pour les cycles primaire et maternel.

Avant de rendre compte de nos activités, je voudrais exprimer à tous les membres du Conseil d'inspection et du Comité pédagogique ma gratitude pour l'aide qu'ils m'ont apportée et pour la compréhension dont ils ont fait preuve. J'ai beaucoup apprécié leur compétence, l'acharnement avec lequel ils défendaient leurs idées et leurs convictions, mais aussi leur disposition au compromis dans des circonstances où l'accord paraissait difficile à réaliser.

Mes remerciements vont également à M. SCHMIT, Représentant du Conseil supérieur, ainsi qu'à MM. HEUMANN et PINCK pour leur contribution précieuse à nos travaux.

Le présent rapport se limitera aux problèmes d'ordre pédagogique. Il passera, donc, délibérément sous silence certains événements importants qui ont marqué et qui marqueront la vie des Ecoles européennes, événements qui ont déjà été évoqués dans le rapport de Monsieur le Représentant du Conseil supérieur et dont le plus préoccupant est, sans doute, celui de la régression des effectifs au niveau maternel et primaire.

J'essaierai de dresser le bilan des activités du Conseil d'inspection et du Comité pédagogique ainsi que des progrès réalisés dans le cadre de la réforme. Comme les problèmes dont il va être question ont été examinés à différents niveaux et que, par conséquent, le lecteur de ce rapport en a déjà pris connaissance, je tenterai de me limiter à l'essentiel.

II. ACTIVITES DU CONSEIL D'INSPECTION ET DU COMITE PEDAGOGIQUE

1. Changements intervenus dans la composition du Conseil d'inspection

Au début de l'année scolaire 1981-1982, MM. les Inspecteurs FETTER (France) et GRANERUD (Danemark) ont quitté les Ecoles européennes. Lors de notre réunion d'octobre, j'ai eu l'occasion de souligner la part qu'ont prise ces collègues dans le développement de nos Ecoles. Je voudrais, une nouvelle fois, leur exprimer les plus vifs remerciements du Conseil d'inspection et du Comité pédagogique.

A leurs successeurs, M. RENAUD pour la France et M. RASMUSSEN pour le Danemark, nous souhaitons succès et satisfaction pour leur travail au sein des Ecoles européennes.

2. Réunions

Au cours de l'année scolaire écoulée, le Conseil d'inspection et le Comité pédagogique se sont réunis en session ordinaire aux mois d'octobre et de mars. En outre le Conseil d'inspection s'est réuni en décembre et en mai, chaque fois à la veille des séances du Conseil supérieur.

3. Travaux réalisés

- a) Parmi les thèmes qui ont fait l'objet de nos travaux je citerai en premier lieu :
- le "remedial teaching"
 - la formation continuée
 - l'enseignement de la langue II dans le cycle primaire
 - le choix de la section linguistique
 - la mise en application de la réforme.

J'aurai l'occasion de revenir plus loin sur ces sujets; voilà pourquoi je ne fais que les mentionner ici.

- b) Le Conseil supérieur a approuvé le programme de danois langue I pour l'école primaire et les quatre premières classes de l'école secondaire, programme qui lui était proposé par les deux Comités pédagogiques.

- c) La première édition des fiches EUROMATH étant épuisée, les Comités pédagogiques primaire et secondaire sont convenus de procéder à une nouvelle édition. Il a été décidé, en outre, d'opérer certaines adaptations du matériel, d'améliorer les notices explicatives à l'adresse des enseignants et d'en assurer la traduction dans les sept langues.

Le travail important s'effectue sous la direction de MM. BAAIJENS, DETHIER et VAN HERWIJNEN, avec la collaboration de la direction de l'Ecole de Mol. Il garantira une meilleure harmonisation du programme européen de mathématique.

- d) Le problème de l'harmonisation des horaires est encore à l'étude. Le groupe de travail présidé par M. JANSEN a présenté un premier document qui a eu le mérite de mettre en lumière toute la complexité du sujet et les nombreux aspects de la question qu'il convient de prendre en compte.

Un nouveau groupe de travail, plus réduit, a été constitué. Il est placé sous la présidence de M. RENAUD. Aussi le mandat d'étude a-t-il été précisé.

III. LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE L'EDUCATION PRESOLAIRE

1. Dans trois domaines le Comité de réforme, présidé par Monsieur l'Inspecteur Général POLLENTIER, a vu ses efforts couronnés de succès.

- a) Le rapport sur le "remedial teaching" a été approuvé par le Conseil supérieur. Les élèves de l'Ecole de Bruxelles I continueront à profiter des structures d'aide et d'appui qui ont été mises en place. D'autre part, le Conseil supérieur a donné mandat au Comité pédagogique pour examiner la possibilité d'instituer le "remedial teaching" dans les autres écoles.

Qu'il me soit permis de relever que l'expérience du "remedial teaching" – au-delà de l'aide directe qu'elle continue d'apporter aux élèves en difficulté – constitue un enrichissement non négligeable pour l'Institution, au moins sur deux plans :

- Elle fournit la première analyse sérieuse sur la nature et les causes des difficultés que rencontre une fraction de la population des Ecoles européennes et ouvre, par là-même, des perspectives d'action à caractère préventif.

Aussi voudrais-je rappeler à ce sujet que l'expérience a entraîné une première mesure concrète, à savoir l'approbation, par le Conseil supérieur, de nouvelles dispositions concernant le choix de la section linguistique.

- Elle a amorcé la réflexion sur les méthodes pédagogiques utilisées en classe et elle contribuera, j'en suis sûr, à infléchir les procédés didactiques dans le sens d'une plus grande différenciation. Cet objectif d'envergure, qui concerne tous les enseignants, devrait pouvoir être réalisé avec le concours des maîtres chargés du "remedial teaching", lesquels ont, dans ce domaine, reçu une formation excellente qu'ils ont su, dans la pratique quotidienne de la classe, concrétiser de façon tout à fait remarquable.

- b) Le Comité pédagogique a approuvé un document sur l'enseignement de la langue II dans le cycle primaire des Ecoles européennes.

Le document, élaboré sous la responsabilité de MM. FETTER, HUSBAND, O'NEILL et WÖRN, traite des problèmes communs aux trois langues véhiculaires. Il s'agit d'un document de fond qui s'inspire largement de l'orientation nouvelle en matière de didactique des langues étrangères.

Selon le souhait exprimé par ses auteurs, ce document, qui vise à repenser et à mieux structurer l'enseignement de la deuxième langue, devrait permettre "la mise en place d'une stratégie pédagogique plus efficace et plus rationnelle d'une discipline essentielle et qui fonde, en quelque sorte, les Ecoles européennes".

Un certain nombre de sujets liés à l'enseignement des langues II seront abordés dans le cadre de la concertation qui s'est instaurée entre les représentants du cycle primaire et ceux du cycle secondaire. Il est prévu d'examiner, entre autres, les questions suivantes :

- les objectifs généraux de l'enseignement des langues II
- le niveau de compétences linguistiques à atteindre à la fin de chaque cycle
- la transition entre le cycle primaire et le cycle secondaire.

Parallèlement, le Comité pédagogique poursuivra l'étude d'un problème qui lui semble absolument prioritaire, à savoir l'abaissement des effectifs de classe pour l'enseignement de la deuxième langue.

- c) Dans sa séance de mai, le Conseil supérieur a approuvé le projet sur la formation continuée, élaboré par le Comité de réforme sous la responsabilité de MM. FETTER et WIRTH.

Les propositions retenues, qui se fondent sur une vaste enquête menée dans toutes les Ecoles et qui prévoient des actions de formation intensives et coordonnées, constituent un élément important de la phase de mise en application de la réforme.

- d) Outre les travaux déjà cités, le Comité de réforme étudie actuellement trois grands dossiers :

- l'éducation musicale (M. HAAN)
- l'éducation physique (M. O'NEILL)
- l'éducation à l'école maternelle (M. HUSBAND).

Le Comité pédagogique et le Comité de réforme se réjouissent particulièrement d'être en mesure d'entamer enfin la réforme de l'école maternelle. Les effets bénéfiques de l'éducation préscolaire sur le développement général de l'enfant et sur les apprentissages ultérieurs sont admis depuis longtemps. Ce qui l'est moins, ce sont les possibilités qu'offre l'école maternelle dans le domaine de la prévention des difficultés scolaires. C'est là encore une conclusion qui se dégage de l'expérience du "remedial teaching" et dont il convient de tenir compte pour la réforme du cycle maternel.

2. Problèmes en rapport avec la mise en application de la réforme et son évaluation.

La phase de l'élaboration des mesures de réforme (qui est caractérisée par la démarche théorique) touche à sa fin. Aussi le moment semble-t-il venu d'axer plus particulièrement notre attention sur les problèmes qui se posent au niveau de la mise en application de la réforme.

- a) Je relèverai d'abord que les enseignants font des efforts très louables pour mettre en pratique les mesures de réforme approuvées par le Conseil supérieur. Aussi les Inspecteurs ont-ils noté des initiatives nombreuses, et dignes d'intérêt, notamment en ce qui concerne les activités d'éveil et les heures européennes.

Il faut cependant reconnaître qu'en matière de traduction de la réforme dans la pratique journalière de la classe, la partie la plus importante du travail reste à faire. Cela se comprend aisément si l'on considère que la réforme ne se limite pas à la refonte des contenus mais que, plaçant l'enfant au centre des préoccupations, elle s'étend aussi aux autres aspects de l'enseignement : aux méthodes, aux procédures didactiques, aux modes d'évaluation.

On constate, d'autre part, que le rythme d'innovation a été assez rapide. La multitude des idées concentrées dans les documents pédagogiques demandent à être décantées avec le temps, à être concrétisées et traduites en "programmes pédagogiques opérationnels".

C'est précisément à ces besoins que devra répondre le projet de formation continuée. Il permettra de créer, au sein de chaque école, une dynamique d'innovation et il conduira à une meilleure harmonisation des efforts entrepris.

b) Dans cette phase décisive de la réforme qui est devant nous, les Adjoints aux Directeurs sont naturellement appelés à jouer un rôle clé, compte tenu de leur qualification, de la position privilégiée qu'ils occupent dans le système éducatif et du fait qu'ils ont étroitement collaboré au mouvement de réforme en prenant une part active à chacun des stades de son développement. Je rappelle que la mission des Adjoints sera examinée par un groupe de travail, constitué à la suite d'un échange de vues entre les Directeurs, les Adjoints et les Inspecteurs.

c) Le Conseil d'inspection s'est penché à plusieurs reprises sur le problème de l'évaluation de la réforme.

Dans son rapport de l'année dernière, mon collègue M. ALMO insistait sur la nécessité de mettre en place "des procédures" susceptibles de faciliter une évaluation permanente des différentes phases de la mise en oeuvre pratique de la réforme". Il exprimait aussi le souci du Conseil d'inspection d'avoir une vision objective et globale des réalisations effectuées dans ce cadre.

A ce titre je mentionnerai quelques mesures qui ont été envisagées – et en partie déjà réalisées au cours de l'année écoulée – à savoir :

- les réunions du Conseil d'inspection réservées essentiellement à l'examen des problèmes en rapport avec l'introduction de la réforme,
- une certaine répartition des tâches entre les Inspecteurs, selon l'orientation de leurs études et les travaux effectués dans les secteurs déterminés,
- l'harmonisation des visites d'écoles effectuées par les Inspecteurs.

Il convient de poursuivre l'effort de réflexion entrepris pour rendre encore plus efficace l'évaluation du système éducatif rénové qui se met en place dans les Ecoles européennes.

Dans cette perspective, il y a lieu, me semble-t-il, de mieux intégrer la situation particulière du corps des Inspecteurs, partagés entre leurs obligations sur le plan national et leurs responsabilités par rapport à l'Institution, en dessinant, au niveau du Conseil d'inspection dans un premier temps, un cadre structural mieux adapté à la situation actuelle.

d) Si le succès de la réforme est fonction de l'effort et de l'engagement de tous les intéressés, force est de constater qu'il dépend, aussi, des moyens budgétaires disponibles.

Le Conseil d'inspection est bien conscient du fait qu'il faut, plus que jamais, prendre en considération les impératifs d'ordre financier. Aussi tiendra-t-il compte de cette exigence lorsqu'il établira les priorités d'ordre pédagogique à court et à moyen terme. Il espère cependant que la marge de manoeuvre – qu'il ressent comme extrêmement étroite à l'heure actuelle – se trouvera élargie par l'accès à de nouvelles ressources et il souscrit entièrement à la proposition de Monsieur l'Inspecteur Général DETHIER, proposition qui consiste à réserver exclusivement à des projets pédagogiques les crédits qui deviendront disponibles à la suite de l'augmentation de la contribution scolaire

Avant de terminer ce rapport, je tiens à exprimer aux enseignants les remerciements du Conseil d'inspection pour le travail effectué au cours de cette année.

Mon rapport était centré sur la mise en application de la réforme. A ce sujet les Inspecteurs font pleinement confiance aux enseignants qui, en fait, sont les vrais artisans de la réforme.

Je voudrais remercier également MM. les Directeurs et leurs Adjoints pour leur collaboration efficace et pour le bon accueil qu'ils ont réservé aux Inspecteurs lors de leurs visites dans les Ecoles.

A mon successeur, Monsieur BAAIJENS (Pays-Bas), j'exprime mes voeux chaleureux pour un travail fructueux.

(sig.) A. WIRTH

ECHECS SCOLAIRES

TOTAL DES ANNEES 1978-79, 1979-80 ET 1980-81

Cycle primaire (années 1 à 4)

| | Nombre d'élèves | Admis | | Redoublants | |
|----------------------|-----------------|--------------|-----------|-------------|----------|
| | | Nombre | % | Nombre | % |
| Section allemande | 1.530 | 1.507 | 98 | 23 | 2 |
| Section anglaise | 1.181 | 1.153 | 98 | 28 | 2 |
| Section danoise | 368 | 366 | 99 | 2 | 1 |
| Section française | 2.193 | 2.125 | 97 | 68 | 3 |
| Section grecque | 16 | 16 | 100 | — | — |
| Section italienne | 1.725 | 1.676 | 97 | 49 | 3 |
| Section néerlandaise | 1.191 | 1.159 | 97 | 32 | 3 |
| TOTAL | 8.204 | 8.002 | 98 | 202 | 2 |

Admission à l'école secondaire (5ème année)

| | Nombre d'élèves | Admis | | Redoublants | |
|----------------------|-----------------|--------------|-----------|-------------|----------|
| | | Nombre | % | Nombre | % |
| Section allemande | 449 | 435 | 97 | 14 | 3 |
| Section anglaise | 283 | 273 | 96 | 10 | 4 |
| Section danoise | 96 | 95 | 99 | 1 | 1 |
| Section française | 634 | 593 | 94 | 41 | 6 |
| Section grecque | 9 | 9 | 100 | — | — |
| Section italienne | 458 | 440 | 96 | 18 | 4 |
| Section néerlandaise | 355 | 339 | 95 | 16 | 5 |
| TOTAL | 2.284 | 2.184 | 96 | 100 | 4 |

Cycle secondaire

a) Cycle d'observation (années 1 à 3)

| | Nombre d'élèves | Admis | | Redoublants | |
|----------------------|-----------------|----------------------------|---------------|-------------|----------|
| | | Nombre | % | Nombre | % |
| Section allemande | 1.879 | 1.774 | 94 | 105 | 6 |
| Section anglaise | 951 | 910 | 96 | 41 | 4 |
| Section danoise | 253 | 246 | 97 | 7 | 3 |
| Section française | 2.153 | 1.902 | 88 | 251 | 12 |
| Section grecque | — | — | — | — | — |
| Section italienne | 2.084 | 1.899 | 91 | 185 | 9 |
| Section néerlandaise | 1.260 | 1.154 + 9 (CTC) | 91 + 1 | 97 | 8 |
| TOTAL | 8.580 | 7.885 + 9 (CTC) | 91 + 1 | 686 | 8 |

b) Années 4 - 5 et 6

| | Nombre d'élèves | Admis | | Redoublants | |
|----------------------|-----------------|--------------|-----------|-------------|-----------|
| | | Nombre | % | Nombre | % |
| Section allemande | 1.702 | 1.552 | 91 | 150 | 9 |
| Section anglaise | 500 | 431 | 86 | 69 | 14 |
| Section danoise | 152 | 138 | 91 | 14 | 9 |
| Section française | 1.545 | 1.314 | 85 | 231 | 15 |
| Section grecque | — | — | — | — | — |
| Section italienne | 1.609 | 1.348 | 84 | 261 | 16 |
| Section néerlandaise | 1.035 | 923 | 89 | 112 | 11 |
| TOTAL | 6.543 | 5.706 | 87 | 837 | 13 |

Cycle terminal court

| | Nombre d'élèves | Admis | | Redoublants | |
|----------------------|-----------------|-----------|------------|-------------|----------|
| | | Nombre | % | Nombre | % |
| Section allemande | 7 | 7 | 100 | — | — |
| Section néerlandaise | 8 | 8 | 100 | — | — |
| TOTAL | 15 | 15 | 100 | — | — |

BACCALAUREAT EUROPEEN 1980-1981 et 1982

CANDIDATS RECUS

LUXEMBOURG

| | DA | DE | EN | FR | IT | NL | TOTAL |
|------|----|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|---------------|
| LG | - | 1 (1)-100 % | 1 (1)-100 % | 3 (4)-75 % | 10(11)- 91 % | 5 (5)-100 % | 20 (22)-91 % |
| LL | - | 29(30)- 97 % | 10(10)-100 % | 37(38)-97 % | 20(20)-100 % | 22(22)-100 % | 118(120)-98 % |
| LM | - | 13(16)- 81 % | 8 (8)-100 % | 16(17)-94 % | 8 (8)-100 % | 11(11)-100 % | 56 (60)-93 % |
| Mod. | - | 27(30)- 90 % | 12(13)- 92 % | 9(10)-90 % | 17(20)- 85 % | 11(12)- 92 % | 76 (85)-89 % |
| Ec. | - | 17(20)- 85 % | 4 (4)-100 % | 23(27)-85 % | 10(14)- 71 % | 12(13)- 92 % | 66 (78)-85 % |
| | - | 87(97)- 90 % | 35(36)- 97 % | 88(96)-92 % | 65(73)- 89 % | 61(63)- 97 % | 336(365)-92 % |

BRUXELLES I

| | DA | DE | EN | FR | IT | NL | TOTAL |
|------|--------------|----------------|--------------|---------------|----------------|--------------|---------------|
| LG | - | 6 (6)-100 % | 1 (1)-100 % | 2 (3)-67 % | 11 (11)-100 % | 6 (6)-100 % | 26 (27)-96 % |
| LL | 8 (8)-100 % | 55 (56)- 98 % | 13(15)- 87 % | 39 (40)-98 % | 68 (68)-100 % | 19(19)-100 % | 202(206)-98 % |
| LM | 1 (1)-100 % | 10 (10)-100 % | 10(11)- 91 % | 19 (22)-86 % | 2 (2)-100 % | 21(21)-100 % | 63 (67)-94 % |
| Mod. | 10(11)- 91 % | 27 (28)- 96 % | 22(24)- 92 % | 40 (48)-83 % | 35 (39)- 90 % | 30(33)- 91 % | 164(183)-90 % |
| Ec. | 4 (6)-67 % | 19 (21)- 90 % | 12(17)- 71 % | 15 (18)-83 % | 19 (26)- 73 % | 15(17)- 88 % | 84(105)-80 % |
| | 23(26)- 88 % | 117(121)- 97 % | 58(68)- 85 % | 115(131)-88 % | 135(146)- 92 % | 91(96)- 95 % | 539(588)-92 % |

() Candidats

MOL

| | DA | DE | EN | FR | IT | NL | TOTAL |
|------|----|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| LG | - | 1 (1)-100 % | - | 1 (1)-100 % | - | - | 2 (2)-100 % |
| LL | - | 25(25)-100 % | - | 9 (9)-100 % | 4 (4)-100 % | 11(11)-100 % | 49 (49)-100 % |
| LM | - | 5 (5)-100 % | - | 8(10)- 80 % | 2 (2)-100 % | 5 (5)-100 % | 20 (22)- 91 % |
| Mod. | - | 20(21)- 95 % | 2 (2)-100 % | 23(25)- 92 % | 3 (3)-100 % | 9 (9)-100 % | 57 (60)- 95 % |
| Ec. | - | 10(12)- 83 % | 2 (2)-100 % | 5 (6)- 83 % | 8 (9)- 89 % | 10(10)-100 % | 35 (39)- 90 % |
| | - | 61(64)- 95 % | 4 (4)-100 % | 46(51)- 90 % | 17(18)- 94 % | 35(35)-100 % | 163(172)- 95 % |

VARESE

| | DA | DE | EN | FR | IT | NL | TOTAL |
|------|----|----------------|----|-------------|----------------|--------------|---------------|
| LG | - | - | - | 8 (9)-89 % | 6 (6)-100 % | - | 14 (15)-93 % |
| LL | - | 30 (31)- 97 % | - | 10(11)-91 % | 44 (46)- 96 % | 14(15)-93 % | 98(103)-95 % |
| LM | - | 7 (7)-100 % | - | 13(15)-87 % | 6 (6)-100 % | 11(12)-92 % | 37 (40)-93 % |
| Mod. | - | 51 (57)- 89 % | - | 27(31)-87 % | 38 (41)- 93 % | 12(16)- 75 % | 128(145)-88 % |
| Ec. | - | 20 (23)- 87 % | - | 7(12)-58 % | 23 (25)- 92 % | - | 50 (60)-83 % |
| | - | 108(118)- 92 % | - | 65(78)-83 % | 117(124)- 94 % | 37(43)-86 % | 327(363)-90 % |

() Candidats

KARLSRUHE

| | DA | DE | EN | FR | IT | NL | TOTAL |
|------|----|--------------|----|---------------|--------------|-------------|--------------|
| LG | - | - | - | - | - | - | - |
| LL | - | 35(35)-100 % | - | 7 (8) - 88 % | 7 (7)-100 % | 4 (4)-100 % | 53 (54)-98 % |
| LM | - | 5 (5)-100 % | - | 4 (5) - 80 % | 4 (4)-100 % | 4 (4)-100 % | 17 (18)-94 % |
| Mod. | - | 11(11)-100 % | - | 10(11) - 91 % | 6 (6)-100 % | 1 (1)-100 % | 28 (29)-97 % |
| Ec. | - | - | - | - | - | - | - |
| | - | 51(51)-100 % | - | 21(24) - 88 % | 17(17)-100 % | 9 (9)-100 % | 98(101)-97 % |

BERGEN

| | DA | DE | EN | FR | IT | NL | TOTAL |
|------|----|---------------|----|---------------|-------------|---------------|---------------|
| LG | - | - | - | - | - | - | - |
| LL | - | 9 (9)-100 % | - | - | - | 4 (4)-100 % | 13(13)-100 % |
| LM | - | 10(11) - 91 % | - | 8 (8)-100 % | - | 14(14)-100 % | 32(33) - 97 % |
| Mod. | - | 9 (9)-100 % | - | 3 (7) - 43 % | 1 (1)-100 % | 11(12) - 92 % | 24(29) - 83 % |
| Ec. | - | - | - | - | - | - | - |
| | - | 28(29) - 97 % | - | 11(15) - 73 % | 1 (1)-100 % | 29(30) - 97 % | 69(75) - 92 % |

() Candidats

BRUXELLES II

| | DA | DE | EN | FR | IT | NL | TOTAL |
|------|----|---------------|-------------|----------------|---------------|---------------|----------------|
| LG | - | - | - | - | - | - | - |
| LL | - | 6 (6)-100 % | 2 (2)-100 % | 3 (4) - 75 % | 7 (7)-100 % | 4 (4)-100 % | 22 (23) - 96 % |
| LM | - | 1 (1)-100 % | 5 (5)-100 % | 3 (3)-100 % | 2 (2)-100 % | 4 (4)-100 % | 15 (15)-100 % |
| Mod. | - | 4 (4)-100 % | 1 (1)-100 % | 5 (5)-100 % | 4 (4)-100 % | 9 (9)-100 % | 23 (23)-100 % |
| Ec. | - | - | - | - | - | - | - |
| | - | 11 (11)-100 % | 8 (8)-100 % | 11 (12) - 92 % | 13 (13)-100 % | 17 (17)-100 % | 60 (61) - 98 % |

CULHAM

| | DA | DE | EN | FR | IT | NL | TOTAL |
|-------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| LG | - | - | - | - | - | - | - |
| LL | - | - | - | - | - | - | - |
| LM | - | 1 (1)-100 % | - | - | 1 (1)-100 % | - | 2 (2)-100 % |
| Mod. | - | 2 (2)-100 % | - | 1 (1)-100 % | 2 (2)-100 % | - | 5 (5)-100 % |
| Ec. | - | - | - | - | 1 (1)-100 % | - | 1 (1)-100 % |
| | - | 3 (3)-100 % | - | 1 (1)-100 % | 4 (4)-100 % | - | 8 (8)-100 % |
| TOTAL | 23(26) - 88 % | 466(494) - 94 % | 105(116) - 91 % | 358(408) - 88 % | 369(396) - 93 % | 279(293) - 95 % | 1600(1733) - 92 % |

() Candidats

PERSONALIA

EUROPEAN SCHOOL MUNICH NEW ARRIVALS OF STAFF, SEPTEMBER 1982

Secondary School

| | |
|--|------|
| M. Jean-Marie Adam, from the European School, Varese | (F) |
| Miss Susan Britton, from the William Gladstone High School, London NW2 | (GB) |
| Mr James Campbell, from the European School, Mol | (GB) |
| Herr Friedrich Dersch, from the European School, Varese | (D) |
| De Heer Michael van Slooten, from the European School, Bergen | (NL) |
| Herr Hanno Weber, from the Schulzentrum Geschwister Scholl, Bremerhaven | (D) |

Afscheid heeft genomen aan het eind van het schooljaar '81/'82

Madame Yvonne OBERLÉY. Zij is met pensioen gegaan, vooreerst naar Salzburg, waar haar man nog werkzaam is, later naar Parijs.

Zij was sinds de start van de Europese School München in november '77 verbonden aan de Franstalige afdeling.

In haar plaats is nieuw afgevaardigd door de Franse regering Madame Carmen JIMINEZ.

ANWALS AND DEPARTURES SECONDARY SCHOOL, MOL

Sig. Alberto ANDREOLI, from Trento comes to teach mathematics

Herr. Michael KREBS has come to teach Latin and German Mother Tongue

Sig. Luciano LEONARDELLI, from Rome will be teaching Italian Mother Tongue and Philosophy

Mr. Julian ARCHER has left us to go to Luxemburg

Dhr. Ton CHARDON is, for the present, teaching in Roermond.

Mr. Jimmy CAMPBELL has joined the staff of Munich.

Sig. Guiseppe PAPPALARDO has gone to Brussels II

Sigr. Giuliana SCAPPINI has returned to Italy

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

| | |
|---------------|--|
| M. BROWN : | Teacher at the European School Brussels II. |
| 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'Ecole européenne de Luxembourg. |
| M. VOSS : | ehem. Direktor der Europäischen Schule Luxemburg. |

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

| | |
|------------------------|---|
| LUXEMBOURG : | M. G. LAMMENS |
| BRUXELLES/BRUSSEL I : | M. P. BURE |
| MOL : | M. P. PURBRICK et M. W. VOGEELEER |
| VARESE : | M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO |
| KARLSRUHE : | M. GERAUELLE et M. D. ISEL |
| BERGEN : | M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN |
| BRUXELLES/BRUSSEL II : | Mr D. BROWN et Mr L. Mac ARDLE |
| MÜNCHEN : | M.M. COOK et Mevr. SCHADL-VASTENBURG |
| CULHAM : | 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 gesigeneerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.