

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



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

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

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

N° 82

APRIL
APRIL
ΑΠΡΙΛΙΟΣ
APRIL
AVRIL
APRILE
APRIL

1983

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

Die Pädagogische Zeitschrift erscheint vier- bis fünfmal jährlich. Manuskripte können über die örtlichen Korrespondenten eingesandt werden. Damit das Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Sprachen gewahrt bleibt, **sollten** die Artikel nicht länger als 6 Schreibmaschinenseiten sein.

Den Kollegen, die nicht mehr an den Europäischen Schulen tätig sind, sei mitgeteilt, daß sie weiterhin kostenlos die Pädagogische Zeitschrift beziehen können. Sie brauchen lediglich beim Sekretariat des Obersten Rates der Europäischen Schulen, Rue de la Loi 200, 1049 Brüssel, einen entsprechenden Antrag stellen und angeben, an welche Anschrift diese Veröffentlichung geschickt werden soll.

The Pedagogical Bulletin appears four or five times a year. Manuscripts may be submitted via local agents. For the sake of maintaining a balance among the various languages, it is **requested** that articles should not exceed six pages of typescript.

Colleagues leaving the European Schools are advised that they may continue to receive the "Pedagogical Bulletin" free of charge. They need only forward a request to the Board of Governors of the European Schools, rue de la Loi 200, 1049 Brussels and state the address to which the publication should be forwarded.

Le bulletin pédagogique paraît quatre à cinq fois par an. Les manuscrits peuvent être transmis par l'intermédiaire des correspondants locaux. Pour l'équilibre des différentes langues, il est **souhaité** que les articles n'excèdent pas six pages dactylographiées.

Les enseignants qui quittent les Ecoles européennes sont informés qu'ils pourront continuer après leur départ à bénéficier de l'abonnement gratuit au Bulletin pédagogique. Il leur appartient d'en faire la demande auprès du Secrétariat des Ecoles européennes, rue de la Loi 200, 1049 BRUXELLES.

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

IL PRIMO VINO EUROPEO A BERGEN (Bassi - Fiano - Costantini - Bergen)	5
DER ERSTE EUROPÄISCHE WEIN IN BERGEN (Bassi - Fiano - Costantini - Bergen)	11
THE FIRST EUROPEAN WINE AT BERGEN (Bassi - Fiano - Costantini - Bergen)	13
LE PREMIER VIN EUROPÉEN A BERGEN (Bassi - Fiano - Costantini - Bergen)	15
DE EERSTE EUROPESE WIJN IN BERGEN (Bassi - Fiano - Costantini - Bergen)	17
SUMMER CONSIDERATIONS (Summary of the article published by Edoardo Zin in bulletin N° 81 - H. Leonowicz - Varese)	19
ZWEI UND MEHRSPRACHIGE SCHÜLER AN DER EUROPASCHULE (J. Kohls - Bruxelles I)	21
ELEVES BILINGUES ET ELEVES POLYGLOTTES DANS LES ECOLES EUROPEENNES (J. Kohls - traduction G. Pinck - Bruxelles I)	27
REMEDIAL TEACHING A BRUXELLES I (Andrée Moussé - Bruxelles I)	33
SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE (23. 24. und 25. februar 1983)	37
MEETINGS OF THE BOARD OF INSPECTORS (23, 24 and 25 february 1983)	39
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (23, 24 et 25 février 1983)	41
VORENTWURF DER TAGESORDNUNG DER SITZUNG DES OBERSTEN RATES (19. und 20. Mai 1983)	43
PRELIMINARY DRAFT AGENDA OF THE BOARD OF GOVERNORS MEETING (19 and 20 May 1983)	45
AVANT-PROJET D'ORDRE DU JOUR DE LA REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (19 et 20 mai 1983)	47
NEUES AUS DEN SCHULEN NEWS FROM THE SCHOOLS NOUVELLES DES ECOLES	
- KLASSENAUSTAUSCH ZWISCHEN EINER 5. DEUTSCHEN AUS VARESE UND EINER 5. ITALIENISCHEN AUS KARLSRUHE (Ch. Guerrieri - Varese)	49
- SCAMBIO DI CLASSI TRA LE SCUOLE EUROPEE DI KARLSRUHE E VARESE (Ch. Guerrieri - Traduzione dal tedesco)	51
PERSONALIA - IN MEMORIAM : FRANZ WILLOT (W. Vogeeler - Mol)	53
BIBLIOGRAPHIE - L'ŒUVRE SCIENTIFIQUE DE DESCARTES (J. Steiwer - Bruxelles I)	54

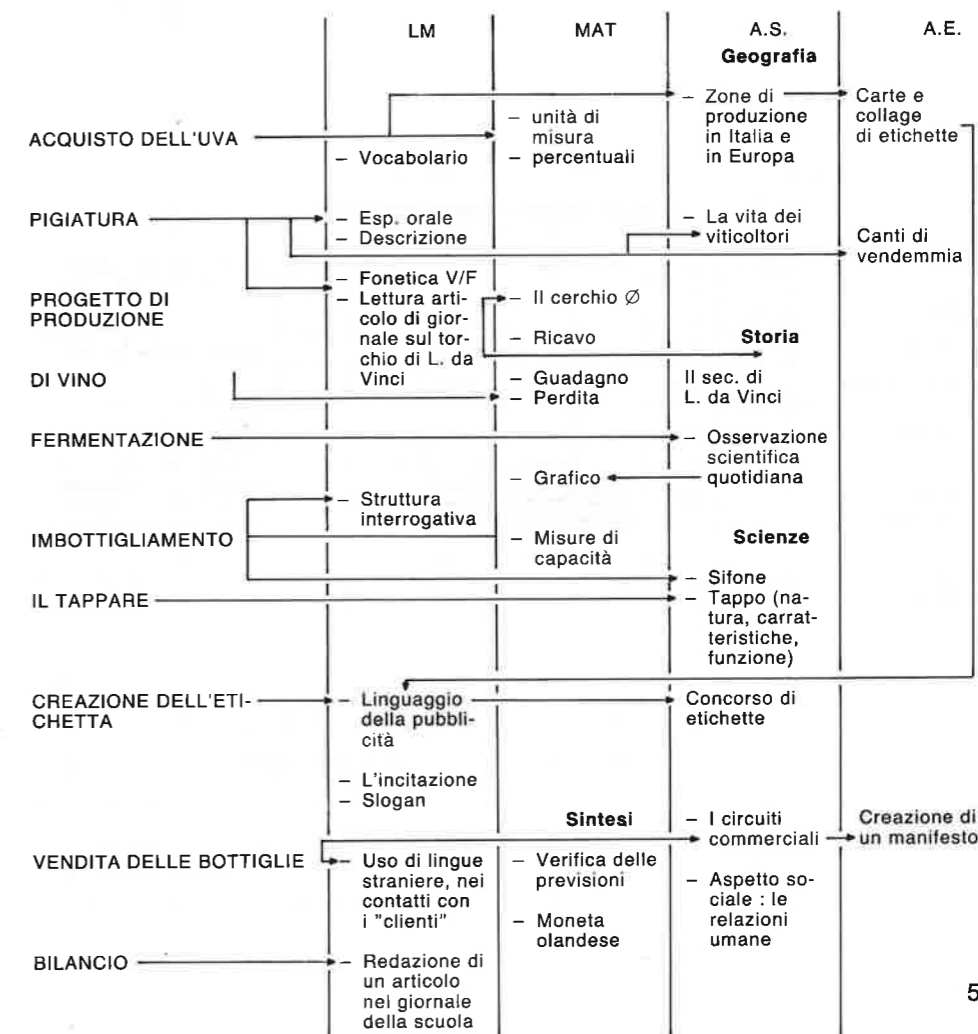
IL PRIMO VINO EUROPEO A BERGEN

RELAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

INTRODUZIONE

Iniziando l'anno scolastico in una nuova situazione favorevole per quanto riguarda l'orario delle ultime tre classi elementari abbiamo voluto sperimentare la possibilità, per noi nuova, di una programmazione interdisciplinare dei tre insegnanti, che operano nelle classi III - IV e V della sezione italiana con insegnamenti diversi.

Abbiamo, quindi strutturato un piano di lavoro con orari ad attività in cui i ragazzi di terza, quarta e quinta potessero operare insieme ai tre insegnanti.



Gli obiettivi erano :

- fare sperimentare l'appartenenza ad una realtà europea, producendo un prodotto di largo consumo nei paesi della comunità;
- favorire la socializzazione, stimolando l'interesse dei ragazzi per un'esperienza pratica, derivata dal mondo del lavoro, riprodotta a scuola e alla quale molti sono arrivati attraverso conoscenze teoriche acquisite da tradizioni familiari;
- arricchire nei ragazzi, attraverso questa esperienza, il saper COMUNICARE in modo chiaro, oralmente e per iscritto, e INTERPRETARE in maniera appropriata i risultati di questionari, di osservazioni (es. attraverso testi, disegni, diagrammi e carte).

Per realizzare questi obiettivi si è scelta l'esperienza della vinificazione.

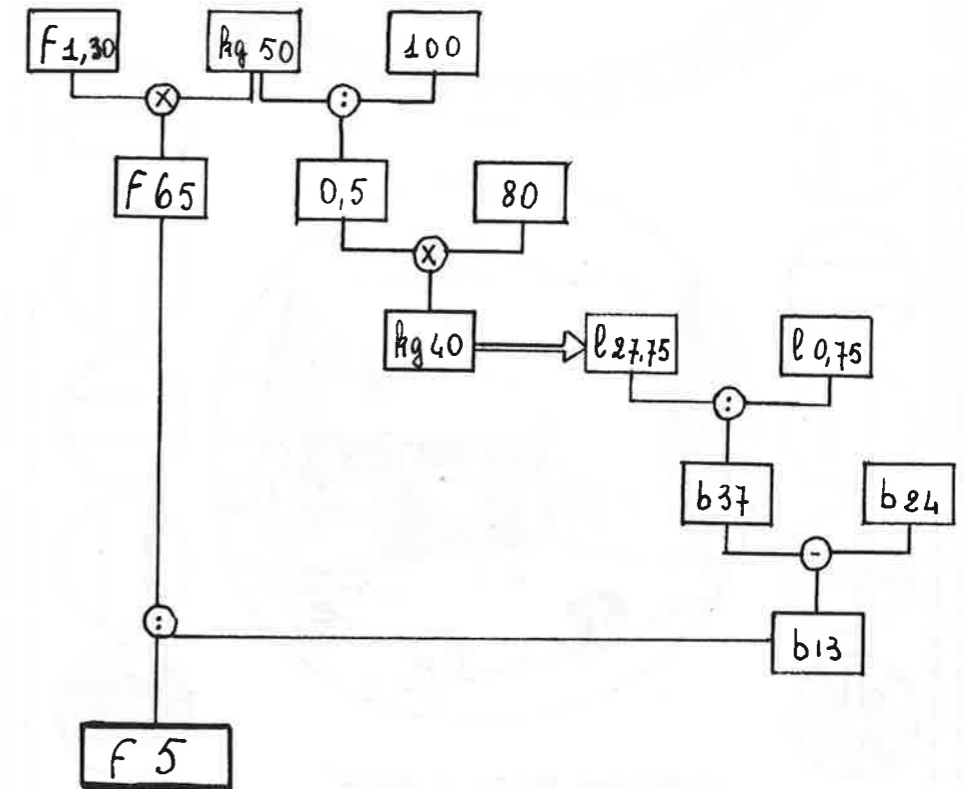
Dopo l'acquisto dell'uva si è dato il via al processo vero e proprio suddiviso in due fasi principali : nella prima fase, i ragazzi hanno cominciato a pigiare l'uva in recipienti trasparenti, prendendo nota del maggior numero possibile di dati (colore - sapore - densità - temperatura). Tutta l'attività è stata sempre accompagnata dall'osservazione, dalla misurazione e dalla registrazione dei dati, mediante relazioni scritte e disegni. La durata di questa fase è stata di nove giorni.

OSSERVAZIONI + SCIENTIFICHE										
	20 - 9	21 - 9	22 - 9	23 - 9	24 - 9	25 - 9	26 - 9	27 - 9	28 - 9	29 - 9
PIGIATURA	X									
ODORE		niente	niente	niente	niente			di vino	di vino	di vino
TEMPERATURA		G 21	G 19	G 21	G 18					
COLORE		niente	scuro	scuro	scuro			rosso scuro	bordò	bordò
ALTRE OSSERVAZIONI		niente	Incomincia a fermentare	Abbiamo messo il bisolfito di sodio	Il mosto comincia a bollire sotto c'è il vino			Abbiamo splnto in giù le vinacce	niente	Abbiamo imbottigliato
SAPORE		Dolce	Dolce	Dolce	Dolce			Dolce	Dolce	Dolce

Il decimo giorno si è avviata la seconda fase, consistente nel travasare il liquido in vasche, in cui è rimasto a fermentare per quattordici giorni. Al termine del quattordicesimo giorno è stato filtrato il vino, facendolo passare molto lentamente attraverso un imbuto precedentemente chiuso da una fitta tela. Gli ultimi atti sono stati : l'imbottigliamento in bottiglie da 750 ml procurate dai ragazzi e la chiusura delle stesse con tappi di sughero.

Alla fine i ragazzi stessi si sono impegnati a far partecipare alla loro esperienza le altre sezioni linguistiche, curando l'etichettamento, la pubblicità e la vendita di alcune bottiglie (come da progetto di produzione) per ammortizzare ed annullare i costi iniziali.

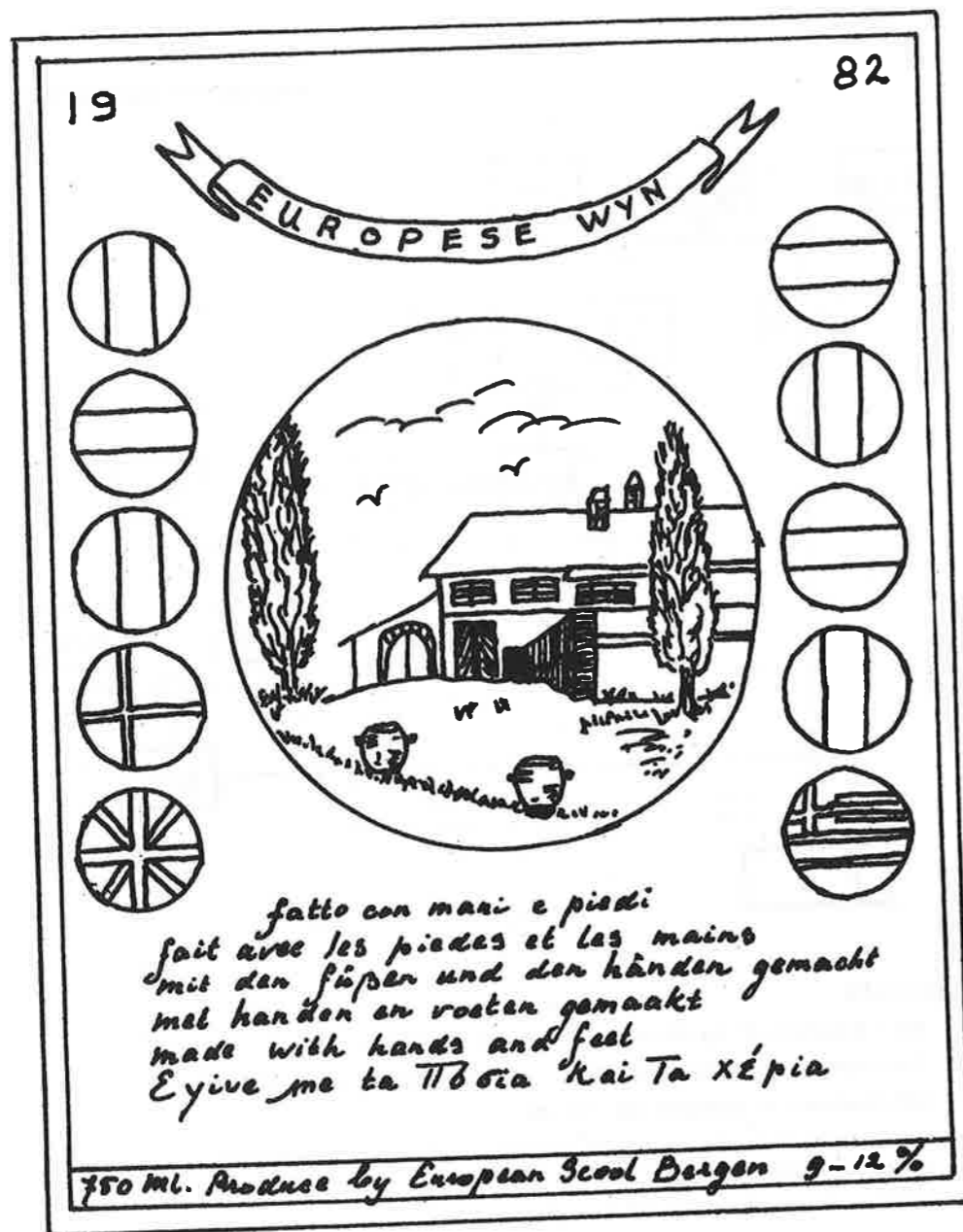
PROGETTO OPERATIVO



Didascalia

- per l'acquisto di kg 50 d'uva la spesa è stata di f 65
- previsione di utilizzazione 80 %, corrispondente a l 27,75
- utilizzazione di bottiglie da 750 ml
- ricavate 37 bottiglie di cui 24 regalate ai bambini, che avevano partecipato all'esperienza.
- prezzo di vendita delle 13 bottiglie = f 5

Dobbiamo osservare che è proprio in questo momento che si è avuta la verifica della validità sociale di questo progetto; infatti, la direzione, i ragazzi, il personale di tutta la scuola al completo, che già avevano seguito con curiosità e partecipazione le varie fasi della produzione, hanno contribuito, acquistando le quindici bottiglie rimaste, al successo pieno della iniziativa che speriamo sia l'inizio di altre realizzabili in collaborazione con altre sezioni.



L'introduzione al presente articolo è stata tradotta in 4 lingue.
 La programmazione didattica è stata realizzata nella sezione italiana.

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Obiettivi : – comportamentali : saper socializzare un'esperienza superando la classe come modello unico possibile
 – cognitivi : acquisire informazioni relative alla trasformazione della materia

La sequenza didattica si è articolata nella seguente maniera :

1. Conversazione
2. Simulazione e problematizzazione di situazioni
3. Discussione
4. Progetto di produzione
5. Tabulazione
6. Disegno di esperienze personali e collettive su cartelloni
7. Concorso per la migliore etichetta
8. Relazione finale.

BASSI - FIANO - COSTANTINI
 (Bergen N.H.)

DER ERSTE EUROPÄISCHE WEIN IN BERGEN

ERFAHRUNGSBERICHT ÜBER EIN GEMEINSAMES PROJEKT

EINLEITUNG

Da sich am Beginn des Schuljahres für die Klassen 3 – 5 der Grundschule eine neue, stundenplantechnisch günstige Situation ergab, entschlossen wir uns, Neuland zu betreten und in den genannten Klassen der italienischen Abteilung ein fächerübergreifendes Thema zu bearbeiten, zu dem die drei Fachlehrer ihre unterschiedlichen Sachkenntnisse beitrugen.

Wir haben also einen nach Unterrichtsstunden gegliederten Plan entwickelt, der es den Schülern der 3. – 5. Klasse ermöglichte, gemeinsam mit den drei Lehrkräften zu arbeiten.

(siehe Dokument 1 im italienischen Text)

Die Lernziele waren :

- a) ein Stück europäischer Realität sichtbar zu machen – es sollte ein in den EG-Ländern reichlich konsumiertes Produkt hergestellt werden;
- b) die soziale Integration zu fördern – die Schüler sollten durch eine praktische Erfahrung motiviert werden, die aus der Arbeitswelt stammt und an der Schule nachvollzogen wird, wobei vielfach auf theoretische Kenntnisse aus der Familientradition zurückgegriffen werden konnte;
- c) mit Hilfe dieser Erfahrung die **kommunikative** und **interpretatorische** Kompetenz der Kinder zu vertiefen – sie sollten lernen, sich mündlich und schriftlich klar zu äußern und die Untersuchungsergebnisse und Beobachtungen angemessen zu deuten (z.B. mit Hilfe von Texten, Zeichnungen, Schaubildern, Karten).

Der Erreichung dieser Lernziele sollte die Weinherstellung dienen.

Unterrichtsverlauf :

Nach dem Kauf der Trauben begann der eigentliche Produktionsvorgang; er zerfiel in zwei Phasen :

Phase 1 : Die Kinder begannen, die Trauben in durchsichtigen Behältern zu zerquetschen, wobei sie möglichst viele Gegebenheiten festhielten (Farbe, Geschmack, Dichte, Temperatur).

Ständig wurden die Beobachtungen, Messungen und die daraus gewonnenen Daten durch schriftliche Berichte und Zeichnungen festgehalten. Diese Phase dauerte neun Tage.

(siehe Dokument 3 im italienischen Text)

Phase 2 : Am zehnten Tag wurde die Flüssigkeit in Bottiche gefüllt, in denen sie 14 Tage lang zur Gärung verblieb. Danach wurde der Wein gefiltert, indem man ihn langsam durch einen Trichter laufen ließ, der vorher mit einem fein gewebten Tuch verschlossen worden war. Nun war noch das Abfüllen in 3/4 l-Flaschen und das Verkorken dieser Flaschen zu erledigen.

Zuletzt unternahmen es die Kinder selbst, ihre Erfahrung durch Herstellung von Etiketten, Werbung und den Verkauf einiger Flaschen den anderen Sprachabteilungen zu übermitteln; so wurden die entstandenen Kosten gedeckt.

(siehe Dokument 2 im italienischen Text)

Es muß festgehalten werden, daß sich gerade zu diesem Zeitpunkt der soziale Wert des Projekts zu erweisen begann; die Direktion, die Kinder und das ganze Schulpersonal, die schon die verschiedenen Herstellungsphasen mit großem Interesse verfolgt hatten, erwarben die noch verbliebenen 15 Flaschen und stellten damit den vollen Erfolg unseres Unternehmens sicher, das hoffentlich den Anstoß gibt zu ähnlichen Projekten in Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen.

(siehe Dokument 4 im italienischen Text)

Die Einleitung zum vorliegenden Artikel ist in vier Sprachen übersetzt worden.

Die didaktische Grundlegung erfolgte in der italienischen Abteilung.

DIDAKTISCHE GRUNDLEGUNG

- Lernziele** – Verhalten : lernen, sich bei der Arbeit in eine soziale Gruppe einzufügen, die nicht mit dem Klassenverband identisch ist;
- Kenntnis : Informationen aufnehmen, die sich aus der Bearbeitung des Lernstoffes ergeben.

Der didaktische Aufbau war folgendermaßen :

1. Gespräch
2. Nachbildung der Situationen und Verdeutlichung der dabei auftretenden Schwierigkeiten
3. Diskussion
4. Herstellungsplan
5. Erstellung von Tabellen
6. Eintragung individueller und kollektiver Erfahrungswerte in Skizzen
7. Wettbewerb um das beste Etikett
8. Schlußbericht

Bassi – Fiano – Costantini
(Bergen N.H.)

THE FIRST EUROPEAN WINE AT BERGEN

REPORT OF AN EXPERIMENT IN COLLABORATION

INTRODUCTION

As the timetable of the three top junior classes put us, since the beginning of the year, in a favourable situation, we wanted to try the experiment, new for us, of an interdisciplinary teaching syllabus, ensuring the teaching of different disciplines in classes 3, 4 and 5 of the Italian Section.

We therefore worked out a plan of campaign with the timetable for an activity which could unite the efforts of the children of years 3, 4 and 5 as well as those of the three teachers.

(document 1 of the italian text)

The aims were :

- a) to give the experiment a European flavour by manufacturing a product consumed widely in the countries of the EEC;
- b) to promote socialization, by stimulating the interest of children by a practical experiment taken from the world of work and reproduced at school, many of them managed this thanks to a theoretical knowledge inherited from family traditions;
- c) to develop in the children, through the experiment, the capacity to communicate clearly, orally and in written form, and to interpret adequately the results of questionnaires and observations (e.g. by means of texts, drawings diagrams, and maps).

In order to achieve these aims the experiment of verification was chosen.

After buying the grapes, we began the process itself, subdivided into two main phases. In the first phase the children began to crush the grapes in transparent containers, taking note of as much data as possible (colour – flavour – density – temperature). The whole activity was accompanied by observations, measuring and recording of data, by means of written reports and drawings. This phase lasted nine days.

(document 3 of the italian text)

On the tenth day the second phase began : to decant the liquid into vats, where it remained to ferment for 14 days. At the end of the fourteenth day the wine was filtered by passing it very slowly through a muslin covered funnel. The final operations were bottling in 750 ml bottles provided by the pupils and corking.

Finally the children busied themselves sharing their experiences with the other linguistic sections, by labelling, publicizing and selling some bottles (as an aim of production) in order to defray the total costs.
(document 2 of the italian text)

It ought to be mentioned that it was at that juncture that we were able to examine the social validity of the project. In fact, the direction, the children and the staff of the whole school, who had already followed the different phases of production with interest, contributed by buying the fifteen remaining bottles, making the initiative successful. We would like this to be the starting point of many other ventures in collaboration with different sections.
(document 4 of the italian text)

**The introduction of this article has been translated into 4 languages.
The teaching syllabus was realized by the Italian Section**

DIDACTIC SYLLABUS

Aims : Behaviour : to be able to pool experiences by going beyond the class as single possible unit.

Knowledge : the acquisition of information relative to producing the material.

The didactic process was assembled in the following way :

- 1) Conversation.
- 2) Simulating and problemizing the situation.
- 3) Discussion.
- 4) Production process.
- 5) Tabulation.
- 6) Drawings of personal and collective experiences.
- 7) Competition for the best label.
- 8) Final report.

Bassi - Fiano - Costantini
(Bergen N.H.)

LE PREMIER VIN EUROPEEN A BERGEN

COMPTE RENDU D'UNE EXPERIENCE DE COLLABORATION

INTRODUCTION

L'horaire des trois dernières classes de l'école primaire nous ayant mis, dès le début de l'année, dans une situation favorable nous avons voulu faire l'expérience, nouvelle pour nous, d'une programmation interdisciplinaire des enseignants assurant l'enseignement de disciplines différentes dans les classes III - IV - V de la section italienne.

Nous avons donc élaboré un plan de travail avec des horaires pour une activité qui pourrait réunir les efforts des enfants de troisième, quatrième et cinquième ainsi que les trois enseignants.

(voir document 1 du texte italien)

Les objectifs étaient :

- a) donner l'expérience de la réalité européenne en réalisant un produit de grande consommation dans les pays de la communauté.
- b) favoriser la socialisation, en stimulant l'intérêt des enfants par une expérience pratique, issue du monde du travail, reproduite à l'école; beaucoup y sont parvenus grâce à des connaissances théoriques héritées des traditions familiales;
- c) développer chez les enfants, à travers cette expérience, la capacité de communiquer de façon claire oralement et par écrit, et d'interpréter d'une manière adéquate les résultats des questionnaires, des observations (par exemple, moyennant textes, dessins, diagrammes et cartes).

Pour atteindre ces objectifs on a choisi l'expérience de la vinification.

Après l'achat du raisin, on a entamé le processus lui-même, subdivisé en deux phases principales : dans la première phase, les enfants ont commencé à écraser le raisin dans des récipients transparents, prenant note du plus grand nombre possible de données (couleur - saveur - densité - température). Toute l'activité a toujours été accompagnée par l'observation, la mesure et l'enregistrement des données, moyennant relations écrites et dessins. Cette phase a duré neuf jours.

(voir document 3 du texte italien)

Le dixième jour, la deuxième phase a été entreprise : transvaser le liquide dans des cuves où il est resté à fermenter pendant 14 jours. Au terme du quatorzième jour, le vin a été filtré en le faisant passer très lentement à travers un entonnoir fermé au préalable par une toile très fine. Les dernières opérations ont été : l'embouteillage dans des bouteilles de 750 ml fournies par les élèves et la fermeture de celles-ci par des bouchons de liège.

A la fin, les enfants eux-mêmes se sont employés à faire participer à leur expérience les autres sections linguistiques, s'occupant de l'étiquetage, de la publicité et de la vente de quelques bouteilles (comme objet de production) pour amortir totalement les frais.

(voir document 2 du texte italien)

Nous devons observer que c'est justement à ce moment là qu'on a eu la vérification de la validité sociale de ce projet. De fait, la direction, les enfants, le personnel de toute l'école au complet qui avaient déjà suivi avec curiosité les différentes phases de la production, en y participant, ont contribué en achetant les quinze bouteilles restantes, au franc succès de l'initiative que nous souhaitons être le point de départ de bien d'autres réalisables en collaboration avec différentes sections.

(voir document 4 du texte italien)

L'introduction du présent article a été traduite en 4 langues.
La programmation didactique a été réalisée dans la section italienne.

PROGRAMMATION DIDACTIQUE

Objectifs : Comportement : savoir socialiser une expérience en dépassant la classe comme unique modèle possible.

Connaissance : acquisition d'informations relatives à la transformation de la matière.

La séquence didactique s'est articulée de la manière suivante :

1. Conversation.
2. Simulation et problématisation des situations.
3. Discussion.
4. Projet de production.
5. Tabulation.
6. Dessins sur affiches des expériences personnelles et collectives
7. Concours de la meilleure étiquette.
8. Relation finale.

Bassi - Fiano - Costantini
(Bergen N.H.)

DE EERSTE EUROPESE WIJN IN BERGEN

VERSLAG VAN EEN GEMEENSCHAPPELIJK EXPERIMENT.

INLEIDING

Omdat wij vanaf het begin van het schooljaar met 3 opeenvolgende klassen in gunstige omstandigheden verkeren, hebben wij een, voor ons nieuw experiment willen uitvoeren, door met verschillende leerkrachten die verschillende vakken geven, aan één opdracht die meer vakken overkoepelt, te werken.

Dit vindt plaats in de 3e, 4e en 5e klas van de lagere school in de Italiaanse afdeling.

We hebben een plan uitgewerkt uitgaande van de lesroosters van elke leerkracht voor een bepaalde activiteit waarin de mogelijkheid aanwezig was om de inspanningen van de kinderen te bundelen aan de bovengenoemde lesroosters.
(zie italiaanse tekst - dokument nr. 1)

De doelstellingen waren :

- a) een beeld geven van een stukje Europese werkelijkheid door een product te maken dat in de landen van de gemeenschap gedronken wordt.
- b) bevorderen van de sociale contacten door de belangstelling van de kinderen te richten op een praktische ervaring, die stamt uit een "werksfeer" en geworden is tot een nabootsing op school. Veel is tot stand gekomen door theoretische achtergrondinformaties uit de familietradities.
- c) bij de kinderen, door middel van deze ervaring, een vermogen ontwikkelen om zich zowel mondeling als schriftelijk uit te drukken en tevens op dezelfde manier leren hoe resultaten van onderzoekingen en waarnemingen uitgelegd moeten worden. (b.v. door middel van teksten, tekeningen, diagrammen, kaarten, enz.)

Om deze doelstellingen te bereiken hebben we besloten om wijn te maken.

Nadat de druiven gekocht waren hebben we een begin gemaakt met het eigenlijke proces, dat uit 2 onderdelen bestond :

In de eerste fase hebben de kinderen de druiven in doorzichtige bakken geplet en tegelijkertijd kennis genomen van het grote aantal gegevens (kleur - geur - dichtheid - temperatuur). Tijdens deze hele activiteit werd er steeds

waargenomen, gemeten, genoteerd door middel van geschreven verslagen en tekeningen. Deze fase heeft 9 dagen geduurd.
(zie italiaanse tekst – document nr. 3)

Op de 10e dag is er een begin gemaakt met de 2de stap : het schenken van de vloeistof in bakken waarin het gedurende 14 dagen moest gisten. Na deze 14 dagen is de wijn gefilterd door hem zeer langzaam over te schenken in een trechter met daarover een zeer fijn geweven doek gespannen. De laatste handelingen bestonden uit het overschenken in flessen van 750 ml, die door de leerlingen zelf waren meegebracht en uit het afsluiten met een kurk.

Aan het eind hebben de leerlingen zich ingezet om de andere taalgroepen tevens in hun werk te betrekken door etiketten te maken en de wijn te verkopen (als product) om de onkosten te dekken.
(zie italiaanse tekst – document nr. 2)

We moeten onder de aandacht brengen dat juist op dit moment de sociale waarde van dit project zichtbaar werd.

Een belangrijk feit is dat de directie, de kinderen en het hele personeel, allen het hele proces met grote belangstelling gevolgd hebben en er aan deelgenomen hebben door de resterende 15 flessen te kopen als blijk van waardering voor het initiatief, waarvan wij hopen dat het een basis zal vormen van andere projecten en samenwerking met de verschillende taalfdelingen.
(zie italiaanse tekst – document nr. 4)

Dit verslag zal in 4 talen gemaakt worden.
De didactische vormgeving kwam tot stand in de Italiaanse afdeling.

DIDACTISCHE GEGEVENS :

Doelstelling : Gedrag : In sociaal opzicht aan een opdracht meewerken in een groep die anders is dan de eigen klas.
Kennis : Het verwerven van informatie dankzij de verwerking van deze leerstof...

De didactische uitwerking is als volgt geweest :

1. Gesprek
2. Het schetsen van de problemen in de verschillende situaties
3. Discussie
4. Productieschema
5. Tabellering
6. Het aantekenen op lijsten van persoonlijke en collectieve gegevens
7. Wedstrijd om het beste etiket
8. Eindverslag

Bassi – Fiano – Costantini
(Bergen N.H.)

SUMMER CONSIDERATIONS (1)

For several years now I have had to continually "programme" my work. I am obliged to do so because of the new Italian mother tongue programme and although in a different way the new environmental studies programme.

According to the experts in curriculum studies I should analyse carefully my starting point – isolate and formulate objectives with subtle distinctions between the various objectives, these objectives being : short, middle and long term, general, special, "nucleari" cognitive, affective, socio-affective, psychological, bearing in mind psycho-motor stage in the child, they should be arranged in some kind of system of classification, on hierarchy, placed in various grids much coloured by the current educational magazines.

I should also organize and select the various techniques to be used and finally analyse my end results. All of this is to be written on pre-prepared pieces of paper divided into vertical and horizontal columns, from which various multi-coloured arrows lead towards various numbers and letters of the alphabet.

I have various doubts about all this : curriculum theory, at least that one expounded by the "new philosophers" in Italy which tends to involve the whole of a work plan as a totality, is it really scientific ? Those who elaborate schemes of work, various grids or paths, who formulate sequences for us to follow, perhaps forget that good teaching is above all an art, rich in inspiration; and in knowledgeable inspiration. To follow the "new philosophers" is to run the risk of becoming part of a complex, mechanical, artificiality, of a curriculum which suppresses that which is most spontaneous and original in the child – the child who is unique, and has various needs at each moment of the day.

Those who have become obsessed with curriculum planning have become perfect technicians in the planned day, they have ceased to use the real interests of the child, as a guide, and have become "specialists" at the expense of the child's spontaneity. I have no wish to become a specialist, but a teacher who tries every day to improve his methods, knowing well that in all his days of teaching he will never be perfect.

Those who proclaim this curricular dogma, as the one salvation for education today, have perhaps forgotten that the value of practical educational experience isn't to be found in their educational theories but in their willingness to achieve success. My teaching, being designed for one particular situation can never be repeated, without it becoming perhaps unsuitable for another class.

Many of the "new prophets", have really said little, and in practical terms have done less to fill the great divide between educational practice and theory.

(1) Summary of the article "Riflessioni di fine estate" by Eduardo Zin, published in Bulletin N° 81.

No one can be so naive today, as to not notice that many pseudo-educational theories are merely instruments which are manipulated in one particular direction and that many play on the fact that people are unprepared or disinterested in order to impose a very subtle and penetrating form of indoctrination.

Perhaps we should all stop chasing theories, and really think about our pupils; to satisfy interests and thirst for knowledge, giving them certainties and values, which are worth a great deal more than the linguistics offered in the new curriculum and its sequences.

Eduardo Zin

(Summary by H. Leonowicz - Varese)

ZWEI- UND MEHRSPRACHIGE SCHÜLER AN DER EUROPASCHULE

Zwei- oder gar mehrsprachig aufzuwachsen, gilt gemeinhin als Chance. Diese Ansicht wird zudem oft von der einschlägigen Literatur gestützt, wenn sie auch nicht immer ein so dithyrambisches Preislied auf die Zweisprachigkeit anstimmt wie R. Titone in seiner weit verbreiteten (aber sicherlich nicht mehr den neuesten Stand der Forschung repräsentierenden) Untersuchung *"Bilinguismo precoce e educazione bilingue"* (Roma 1972). (1)

Die Europaschulen scheinen, was ja auch ihrer allgemeinen Zielsetzung entgegenkäme, besonders viele Schüler zu haben, die mindestens zweisprachig sind. Genauer ist jedoch darüber nicht bekannt; so gibt es unseres Wissens keine Angaben über die genaue Zahl der bilingualen Schüler, über den Grad und die Art ihrer Mehrsprachigkeit, über die von ihnen gesprochenen Sprachen u.ä.m.

Vielleicht ist es auch gar nicht wichtig, diese Informationen zu bekommen. Denn: Probleme scheint die Mehrsprachigkeit nicht mit sich zu bringen. Jedenfalls wird von ihnen in den beiden (uns bekannten) umfangreichen Monographien über die Europaschulen (J.M. Ramirez, *La Escuela europea, Organización jurídica y pedagógica, Madrid* (2) 1971; A.-M. De Bal, *Wording en werking van de Europese scholen (...)*, Diss. (maschinenschriftlich) Leuven 1976) nicht gesprochen. Und auch in unserer "Pädagogischen Zeitschrift" haben wir nichts Nennenswertes darüber gefunden. (7) Nur der kurze Artikel von P. Sacchi *"La lingua materna in un contesto bilingue"* (in: *Europäische Schule, Pädagogische Zeitschrift*, 50, September 1976, S 33f.) berührt ein wenig das angesprochene Problem. Der Verfasser sieht vor allem die Vorteile des "bilinguismo": die bilingual aufwachsenden Kinder haben im Vergleich zu den "monoglotti" unter anderem "una maggiore ricchezza della personalità et maturità" (S. 33).

(1) Eine sehr gute und selbst für den Nicht-Fachmann verständliche Einführung in den Problembereich gibt H. Baetens Beardsmore, *Bilingualism, Basis principles*, Clevedon 1982. Dort sind auch die Arbeiten von M. Swain angeführt, die sich besonders mit Problemen der Zweisprachigkeit beschäftigen.

(2) Diese Feststellung ist mit einem Vorbehalt zu treffen: wir haben nicht sämtliche Nummern von "Europäische Schule, Pädagogische Zeitschrift" einsehen können. – In der Festschrift zum zehnjährigen Bestehen der Europaschule Luxemburg findet man die lapidare und nicht weiter begründete Feststellung: "Eine konsequent verfolgte Zweisprachigkeit wäre für unsere Schüler eine ernste Gefahr, wie sie für alle jene Länder eine Gefahr bedeutet, die mit dem Problem der Zweisprachigkeit zu ringen haben". (A.B. van Heusden et al., *Die Höhere Schule, Der Unterricht in der Muttersprache*, in: *Schola europaea luxemburgensis, 1953-1963, Saarbrücken s.d.*, S. 137-145; S. 138). "Zweisprachigkeit" ist – im Unterschied zu uns – hier jedoch nicht als i.w.S. parentaler Bilinguismus verstanden; das gilt z.T. auch für den erwähnten Artikel von P. Sacchi.

Nachteilig scheint die Zweisprachigkeit nur im Bereich der Muttersprache zu sein: schlechtere Rechtschreibung, größere Unsicherheit in der Syntax, geringerer Wortschatz (S. 34). Diese Mängel seien aber mittels geeigneter Maßnahmen zu beheben, und zwar - diesen Eindruck muß der Leser gewinnen - im ganzen recht problemlos und wohl auch im Rahmen des normalen Unterrichts.

Ist dieser Optimismus wirklich durch unsere Schulwirklichkeit begründet?

In der Primarschule von Brüssel I rekrutiert sich ein auffallend hoher Prozentsatz der Schüler, die für das "Remedial Teaching" vorgeschlagen werden, aus bilingualen Schülern. Die besonderen Schwächen dieser Schüler liegen dabei oft nicht nur in der gewählten Grundsprache (L1), sondern - was leicht einsehbar ist - zum Beispiel auch im Bereich der Mathematik.

In der Sekundarschule von Brüssel I wird bisweilen die Ansicht vertreten, daß zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene Schüler in ihrer Grundsprache (L1) manchmal nur sehr mäßige Leistungen erzielen, und zwar bis zum Abitur hin, daß gleichzeitig ihre Zeugnisnote in der als erste bzw. zweite Fremdsprache (L2 bzw. L3) gewählten zweiten "Muttersprache" nicht sonderlich hoch sei, ja daß sie überhaupt relativ leistungsschwach seien. Zu letzterer Annahme könnte man vielleicht verleitet werden, wenn man zufälligerweise erfährt, daß (in einer Sprachsektion) von drei parallelen sechsten Klassen eine ausschließlich aus Schülern der ökonomischen - der angeblich "leichtesten" - Abteilung besteht und von diesen Schülern die überwiegende Zahl bilingual aufgewachsen ist.

Nachzuprüfen, ob diese oder ähnliche Vermutungen allein auf in keiner Weise zu verallgemeinernden Einzelfällen beruhen oder ob ihnen doch zumindest Hinweise auf eine allgemeine Tendenz zu entnehmen sind, müßte sich eigentlich lohnen.

Um einen ersten Schritt in diese Richtung zu tun, haben wir versucht, mittels einer Fragebogenaktion unter anderem in Erfahrung zu bringen, wieviele Schüler bilingual aufgewachsen sind und um welche Sprachen es sich dabei handelt. Unter bilingual haben wir dabei einen Schüler verstanden, der bereits vor seiner Einschulung und vor der Kindergartenzeit mindestens zwei Sprachen (3) gesprochen hat und diese auch heute noch regelmäßig praktiziert. Zur Kontrolle der Schülerantworten haben wir die Angaben herangezogen, die auf den Karteikarten der Schüler zu den in ihrer Familie gesprochenen Sprachen gemacht sind. Dann haben wir unter bestimmten Fragestellungen eine Auswertung der Jahresdurchschnitts- bzw. der Abiturnoten vorgenommen.

Dabei haben wir für das Schuljahr 1980/81 für die Sekundarschule von Brüssel I folgendes ermittelt:

(3) Wir haben nicht zwischen Hochsprache und Dialekt unterschieden.

A. Anteil der bilingualen Schüler

Sprachsektion	Gesamtschülerzahl	Anzahl der bilingualen Schüler	
dänische	111	16	14,4 %
deutsche	219	59	26,9 %
englische	183	78	42,6 %
französische	364	178	48,9 %
italienische	362	98	27,1 %
niederländische	174	27	15,5 %
gesamt	1.413	456	32,3 %

Der Anteil der bilingualen Schüler beläuft sich also auf ca. ein Drittel der Gesamtschülerzahl, wobei, wie die Aufstellung zeigt, deutlich drei Gruppen zu unterscheiden sind: Die Anteile der Bilingualen sind in der französischen und englischen Sprachsektion am höchsten; es folgen die italienische und deutsche; den geringsten Anteil haben die niederländische und dänische Abteilung.

Was die Aufstellung nicht zeigt, ist eine Besonderheit der englischen Sektion: es gibt in ihr häufiger bilingualer Schüler, die Englisch überhaupt nicht als Muttersprache haben. Daß dieser Sachverhalt besondere didaktisch-methodische Konsequenzen mit sich bringt, liegt auf der Hand.

Die Anzahl der Sprachen (Hochsprachen und Dialekte), die von den bilingualen Schülern (nach deren eigener Aussage) von Kind auf gesprochen worden sind, beläuft sich auf 35.

B. Leistungen bilingualer Schüler in L1 (Grundsprache)

a.

Sprachsektion	Anzahl der Klassen	mindestens 1 bil. Schüler hat die schlechteste Note in L1	mindestens 1 bil. Schüler hat 1 der 3 schlechtesten Noten (bei gleicher Note) in L1
dänische	7	1	-
deutsche	12	6	4
englische	8	7	1
französische	16	10	3
italienische	14	8	5
niederländische	8	2	1

b.

Sprachsektion	1 bil. Schüler hat die beste Note in L1	1 bil. Schüler hat eine der 3 besten Noten in L1
dänische	1	—
deutsche	1	4
englische	1	1
französische	8	4
italienische	3	—
niederländische	—	—

In der Aufstellung nicht erfaßt ist, daß häufiger zwei oder mehr bilinguale Schüler die schlechtesten Noten in L1 haben. Ein weiterer Sachverhalt könnte interessant sein: Fast 90 % aller bilingualen Schüler haben (auf eine entsprechende Frage hin) angegeben, sie seien der Meinung, daß sie in L1 eine bessere Note hätten, wenn sie nicht bilingual aufgewachsen wären.

Die Aufstellung zeigt, daß sich die Anzahl der "schlechtesten" und der "besten" Noten nur in der französischen Sprachsektion die Waage hält.

C. Leistungen bilingualer Schüler in L2 bzw. L3 (1. bzw. 2. Fremdsprache) in Relation zu ihren Leistungen in L1 (Grundsprache)

	Note in L1	Note in L2 oder L3					
		unter 6	6-7	7,1-7,5	7,6-8	8,1-9	9,1-10
1. Gruppe	unter 6	32 %	34 %	16 %	10 %	8 %	—
2. Gruppe	6-7,5	8 %	45 %	13 %	12 %	22 %	—
3. Gruppe	7,6 und mehr	—	13 %	12 %	26 %	23 %	26 %

Es sind nur die insgesamt 339 Schüler berücksichtigt worden, die eine ihrer "Muttersprachen" als 1. oder 2. Fremdsprache gewählt haben. — Die jeweilige Prozentzahl bezieht sich auf die Gesamtschülerzahl der jeweiligen Gruppe.

Aus der Auswertung geht nicht hervor, daß es eine ganze Reihe von Schülern gibt, die durchaus eine ihrer "Muttersprachen" als L2 oder L3 hätten wählen können. Warum sie es nicht getan haben, müßte untersucht werden. Ein Grund dafür könnte sein, daß die Eltern bei der Sprachenwahl zu hohe Anforderungen an ihre Kinder gestellt haben. Es ist jedenfalls auffällig, daß es sich in den genannten Fällen wiederholt um Schüler handelt, die insgesamt nur sehr mäßige Leistungen erzielen.

Der Erhebung ist zu entnehmen, daß der bilinguale Schüler, der in L1 eine Note unter 6 hat, meist auch in L2 oder L3 eine schlechte oder doch nur mäßige Note hat. Nimmt man hinzu, daß 11 der bilingualen Schüler, die die jeweils schlechteste Note in L1 haben, das Klassenziel nicht erreicht bzw. das Abitur nicht bestanden haben, kann man davon ausgehen, daß es sich bei dieser Gruppe um allgemein schwache Schüler handelt. Daraus kann jedoch keinesfalls geschlossen werden, daß die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Grund für die schlechte Schülerleistung sei. Um zu einer solchen Vermutung — um mehr könnte es sich bei dem augenblicklichen Stand der Bilinguismus-Forschung ohnehin nicht handeln — zu kommen, müßte eine viel detailliertere und tiefergehende Untersuchung durchgeführt werden, unter anderem müßte der Bilinguismus-Begriff präzise(r) gehandhabt werden.

Unserer Aufstellung ist jedoch zu entnehmen, daß besonders in der Gruppe der bilingualen Schüler, deren Note in L1 zwischen 6 und 7,5 liegt, nur ein Drittel in der Fremdsprache, die ja eine ihrer "Muttersprachen" ist, eine Note über 7,5 hat.

Die vorgelegten Ergebnisse sind mit Vorbehalten aufzunehmen, denn unserer Erhebung muß unter anderem vorgehalten werden: sie erfaßt nur die Gegebenheiten eines Schuljahres und zudem nur die einer einzigen — wenn auch der größten — Europaschule; sie stützt sich auf Zensuren, denen nur bedingter Aus-sagewert zukommen kann; sie arbeitet mit einem recht vagen Bilinguismus-Begriff.

Dennoch meinen wir, daß sie uns einige Einsichten zu geben vermag: Sie hat den Anteil der bilingualen Schüler präzisiert: es handelt sich bei ihnen um mindestens ein Drittel der Gesamtschülerzahl. (4) Außerdem hat sie Informationen über die von bilingualen Schülern gesprochenen Sprachen geliefert. Zudem bestärkt sie zwei der eingangs geäußerten Vermutungen und weist eine davon als unbegründet zurück:

1. Zwei- und mehrsprachig erzogene Schüler haben in der gewählten Grund-sprache (L1) bis zum Abitur hin "Defizite", die sich im normalen Unterricht of-fensichtlich nicht beseitigen lassen.
2. Sie erreichen in der ersten oder zweiten Fremdsprache (L2 bzw. L3), die eine ihrer "Muttersprachen" darstellt, oft keineswegs hervorragende Leistungen; was daran liegen könnte, daß sie im Fremdsprachenunterricht nicht angemessen gefördert oder/und daß sie zu streng benotet werden. Der Sachverhalt sollte zu denken geben, und zwar auch aus ganz pragmatischen Gründen, kann er doch nicht unbeträchtliche Konsequenzen für das Abitur haben, unter Umständen auch für die Versetzung, dann nämlich, wenn nicht mehr in erster Linie das Defizit, sondern der Durchschnitt bestimmter Noten von Relevanz ist.
3. Wenn zwei- und mehrsprachige Schüler auch insgesamt seltener zu den besten ihrer Klasse gehören, sind sie doch andererseits nicht so häufig unter denen zu finden, die in mehreren Fächern erhebliche Defizite aufweisen, daß man annehmen könnte, zwei- und mehrsprachige Schüler seien generell lei-stungsschwächer als andere. (Ganz zu schweigen davon, dass für die Vermutung, Schwächen monokausal auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit zurückführen zu können, absolut nichts spricht).

(4) Diese Zahl wäre noch erheblich höher, wenn man beispielsweise die nicht-französisch- bzw. nicht-niederländischsprachigen Schüler mit rechnete, die Französisch bzw. Niederländisch im Kindergarten oder noch eher - soz. auf der Straße - gelernt und regelmäßig weiter praktiziert haben.

Aus den genannten Sachverhalten müßten didaktisch-methodische Konsequenzen gezogen werden, um die relativ große Zahl von bilingualen Schülern angemessen zu fördern. Entsprechende Überlegungen hätten sich zwar nicht auf den Sprach- und Literaturunterricht zu beschränken, sich jedoch in erster Linie auf ihn zu richten. Gleichzeitig wären nach Möglichkeit mit wissenschaftlicher Unterstützung an allen Europaschulen Untersuchungen, die sich auf eine möglichst große Gruppe von zwei- und mehrsprachigen Schülern bezögen und sich über einen längeren Zeitraum erstreckten, durchzuführen. Sie müßten beispielsweise zum Ziel haben, die Leistungen in den als Grund- und Fremdsprache(n) gewählten Fächern objektiver zu bestimmen, als es Zensuren zu tun vermögen (5); die Leistungen weiterer Fächer zu berücksichtigen, vor allem der Fächer, die in der Ergänzungssprache unterrichtet werden; den Grad und die Art der Mehrsprachigkeit zu präzisieren; schulische und außerschulische Bedingungen für Erfolg und Mißlingen der mehrsprachigen Erziehung zu ermitteln; das außerschulische Sprachverhalten – im Hinblick auf Privatlektüre, Fernsehgewohnheiten u.ä.m. – festzustellen. (6)

Wenn die Europaschule ihrem Auftrag gerecht werden will, darf sie die große Gruppe der bilingualen Schüler nicht mehr so stiefmütterlich behandeln wie bisher, sondern muß sich ihrer wirklich annehmen und alles tun, um sie angemessen zu fördern, nicht nur um ihre "Defizite" abzubauen, sondern auch um ihre besonderen Fähigkeiten zu entfalten, sie für sich und andere nutzbar zu machen. Denn gerade diese Gruppe von Schülern könnte die Hefe sein bei dem Annäherungsprozeß der europäischen Kulturen "qui implique nécessairement une compréhension mutuelle dont l'instrument privilégié est le multilinguisme". (7)

Jürgen KOHLS
Brüssel, im März 1983

(5) Die Richtung, in der zu arbeiten wäre, gibt die von H. Baetens Beardsmore durchgeführte Untersuchung an, die das Niveau der nicht-französischsprachigen Schüler einer Jahrgangsstufe in Französisch als L2 an der Europaschule Brüssel I ermitteln sollte; cf. dazu den Bericht von H. Baetens-Beardsmore, *La mesure du bilinguisme à l'école européenne*, in : *Europäische Schule, Pädagogische Zeitschrift*, 75, September 1981, S. 7-9.

(6) Interessante Ansätze zur Klärung dieser Frage sind von Lehrern der englischen Sprachsektion der Europaschule Brüssel I gemacht worden; cf. ihr (nur maschinenschriftlich vorliegendes) Papier "Results of a survey on linguistic background and reading habits" (*Schuljahr 1979/80*). In dieser Hinsicht müßte besonders im Hinblick auf bilinguale Schüler weitergearbeitet werden.

(7) G. Pinck, Rapport sur la conférence du Conseil de l'Europe "Vivre le multilinguisme européen" qui a eu lieu à Strasbourg du 23 au 26 février 1982, in : *Europäische Schule, Pädagogische Zeitschrift*, 78, April 1982 S.23. In diesem Artikel wird der Mangel an Information von seiten der Europäischen Schulen und die Nichtbeteiligung ihrer Lehrer an den einschlägigen Arbeiten des Europarates sehr bedauert (a.a.O., S.22).

ELEVES BILINGUES ET ELEVES POLYGLOTTES DANS LES ECOLES EUROPEENNES

Il est généralement admis que le fait d'être élevé dans un milieu bilingue ou polyglotte est une chance. Cette opinion est en outre renforcée par une littérature spécifique qui, il est vrai, ne fait pas toujours l'apologie du bilinguisme d'une manière aussi élogieuse que R. Titone dans son étude intitulée "Bilinguismo precoce e educazione bilingue" (Roma 1972) (1), (étude qui sans doute n'est plus représentative de l'état actuel de la recherche dans ce domaine). Dans les Ecoles européennes il semble que le nombre d'élèves au moins bilingues soit particulièrement important, ce qui répond aux objectifs de ces établissements. On ne possède cependant pas de détails précis sur cette situation; à notre connaissance il n'existe pas d'indication sur le nombre exact d'élèves bilingues, ni sur le degré ni sur le genre de leur multilinguisme, ni sur les langues parlées par ces élèves.

Peut-être n'est-il d'ailleurs pas utile d'obtenir de telles informations. En effet : la pratique du multilinguisme ne semble pas entraîner de problèmes. Du moins n'en parle-t-on pas dans les deux monographies volumineuses parues à notre connaissance sur les Ecoles européennes (J.M. Ramirez, *La Escuela europea, Organizaciòn juridica y pedagogica*, Madrid (2) 1971; A.-M. De Bal, *Wording en werking van de Europese scholen (...)*, Diss (écriture machine) Louvain 1976). Dans les pages du "Bulletin pédagogique" non plus, nous n'avons trouvé aucune indication intéressante à ce sujet. (7) Seul le bref article de P. Sacchi "La lingua materna in un contesto bilingue" paru dans le Bulletin pédagogique des Ecoles européennes n° 50 de septembre 1976, page 33 et suivantes, effleure ce problème. L'auteur de l'article décrit avant tout les avantages du bilinguisme : les enfants vivant en milieu familial bilingue ont, par comparaison avec les "monoglotti", entre autres avantages "una maggiore ricchezza della personalità e maturità" (pag. 33)

(1) H. Baetens Beardsmore donne, dans "Bilingualism, Basis principles, Clevedon 1982" une très bonne introduction au problème, même pour des non-spécialistes. Cet ouvrage cite aussi les travaux de M. Swain qui concernent essentiellement les problèmes du bilinguisme.

(2) Cette constatation doit être assortie de la réserve suivante : nous n'avons pas pu prendre connaissance de tous les numéros du Bulletin pédagogique des Ecoles européennes. Dans le fascicule spécial édité à l'occasion du dixième anniversaire de l'Ecole européenne de Luxembourg on peut lire la constatation lapidaire suivante ne reposant d'ailleurs sur aucun fondement : "La recherche consciente d'un bilinguisme représenterait un réel danger pour nos élèves, comme c'est le cas pour tous les pays confrontés au problème du bilinguisme. (A.B. van Heusden et Al, l'école secondaire, l'enseignement en langue maternelle dans : *Schola evropaea luxembvrgensis, 1954-1963, Saarbrücken s.d.* pages 137-145; page 138). Dans cette analyse cependant, contrairement à ce qui nous avons fait, le bilinguisme n'est pas pris au sens de bilinguisme familial. Cette remarque vaut aussi partiellement pour l'article de P. Sacchi évoqué ci-dessus.

Le bilinguisme ne semble être préjudiciable qu'à la langue maternelle, où l'on constate : une orthographe moins bonne, une plus grande incertitude dans la syntaxe, un vocabulaire plus pauvre (pag. 34). Il semblerait possible de remédier à ces carences par des mesures appropriées et - il appartient au lecteur de s'en convaincre - sans entraîner de problèmes, dans le cadre normal du cours.

Cet optimisme est-il vraiment fondé sur la réalité scolaire que nous vivons ?

A l'école primaire de Bruxelles I, il est frappant de constater que l'on rencontre un pourcentage important d'élèves destinés au "remedial teaching" parmi les bilingues. La plupart du temps les lacunes particulières de ces élèves ne s'observent pas seulement dans la langue de base choisie mais, ce qui est facile à comprendre, dans le domaine de la mathématique également par exemple.

A l'école secondaire de Bruxelles I on est généralement d'avis que les élèves ayant été dès leur enfance au contact de deux ou de plusieurs langues, obtiennent dans leur langue de base (L 1) des résultats souvent médiocres et cela jusqu'au Baccalauréat; simultanément, les moyennes obtenues par ces élèves dans leur deuxième "langue maternelle" choisie comme première ou comme deuxième langue étrangère (L 2 ou L 3) ne sont pas particulièrement élevées ce qui permet de conclure que ces élèves sont relativement faibles. Cette dernière affirmation pourrait être confirmée par le fait que parmi les trois classes de 6ème d'une même section linguistique, l'une d'elles est constituée exclusivement d'élèves appartenant à la section économique (dite section la plus facile) et que dans cette classe une forte proportion d'élèves a reçu une éducation bilingue.

Il serait sans doute intéressant de vérifier si ces conjectures ou d'autres semblables ne reposent que sur des cas isolés à partir desquels on ne pourrait en aucun cas généraliser, ou bien s'il convient d'en retenir tout au moins quelques indications dont on pourrait dégager une tendance générale.

Nous avons fait un premier pas dans cette direction, et nous avons diffusé un questionnaire nous permettant entre autres d'obtenir des indications sur le nombre d'élèves ayant eu une éducation familiale bilingue, de même que sur le nombre de langues qu'ils ont pratiquées. Nous avons appelé bilingue un enfant qui a vécu avant son entrée au jardin d'enfants au contact de deux langues au moins (3) et qui pratique encore ces langues à l'heure actuelle. Afin de vérifier les indications données par les élèves, nous avons consulté les renseignements fournis à ce sujet par les parents et consignés sur les fiches individuelles faisant partie du dossier des élèves.

En pondérant tous les éléments du problème, nous avons procédé alors à une exploitation des moyennes annuelles et des résultats au Baccalauréat.

(3) Nous n'avons pas fait de distinction entre langage noble et dialecte.

Pour l'année scolaire 1980/81 les résultats de cette enquête à l'Ecole européenne de Bruxelles I ont été les suivants :

A. Proportion d'élèves bilingues

Section linguistique	Nombre total d'élèves	Nombre d'élèves bilingues	
danoise	111	16	14,4 %
allemande	219	59	26,9 %
anglaise	183	78	42,6 %
française	364	178	48,9 %
italienne	362	98	27,1 %
néerlandaise	174	27	15,5 %
Total	1.413	456	32,3 %

La proportion d'élèves bilingues se situe donc à 1/3 environ du nombre global d'élèves et, comme le montre le tableau, il convient de distinguer nettement trois groupes : la proportion de bilingues dans les sections de langue française et de langue anglaise est la plus élevée, suivent les sections italienne et allemande, la proportion la plus faible se situe dans les sections néerlandaise et danoise.

Ce que le tableau ne met pas en évidence, c'est une particularité de la section de langue anglaise : on y rencontre plus fréquemment des élèves dont l'anglais n'est même pas la langue maternelle. Il est clair que cet état de fait entraîne des conséquences d'ordre didactique et méthodologique.

Le nombre de langues (langues pures et dialectes) parlées par les élèves bilingues, (selon leur propre déclaration) depuis leur enfance s'élève à 35.

B. Résultats obtenus par les élèves bilingues en Langue 1 (langue de base)

a.

Section linguistique	Nombre de classes	Un au moins des élèves bilingues a obtenu la note la plus basse en L 1	Un au moins des élèves bilingues a obtenu l'une des trois notes les plus basses (à note égale) en L 1
danoise	7	1	-
allemande	12	6	4
anglaise	8	7	1
française	16	10	3
italienne	14	8	5
néerlandaise	8	2	1

b.

Section linguistique	Un élève bilingue a obtenue la meilleure note en L 1	Un élève bilingue a obtenue l'une des trois meilleures notes en L 1
danoise	1	—
allemande	1	4
anglaise	1	1
française	8	4
italienne	3	—
néerlandaise	—	—

Il n'est pas précisé dans ces tableaux que souvent ce sont deux ou plusieurs élèves bilingues qui obtiennent les notes les plus basses en Langue 1. En outre il peut être intéressant d'apprendre que près de 90 % de tous les élèves bilingues ont cru pouvoir affirmer (en réponse à une question appropriée) que leur note en Langue 1 serait sans doute meilleure s'ils n'avaient pas été élevés dans un milieu bilingue.

Le tableau montre que l'équilibre entre "mauvaises" et "bonnes" notes n'est réalisé que dans la section de langue française.

**C. Résultats des élèves bilingues en Langue 2 ou en Langue 3
(1ère ou 2ème langue étrangère) en relation avec leurs
résultats en Langue 1 (langue de base)**

	Note en L1	Note en L2 ou L3					
		infér. à 6	6-7	7,1-7,5	7,6-8	8,1-9	9,1-10
1ère groupe	infér. à 6	32 %	34 %	16 %	10 %	8 %	—
2ème groupe	de 6 à 7,5	8 %	45 %	13 %	12 %	22 %	—
3ème groupe	7,6 et plus	—	13 %	12 %	26 %	23 %	26 %

Dans ce tableau n'ont été pris en considération que les 339 élèves qui ont choisi comme 1ère ou 2ème langue étrangère l'une de leurs "langues maternelles". Le pourcentage indiqué correspond au nombre d'élèves du groupe considéré.

Il ne ressort pas de cette exploitation que de nombreux élèves auraient pu choisir l'une de leurs langues maternelles comme Langue 2 ou Langue 3. Il faudrait rechercher les raisons pour lesquelles ils n'ont pas opéré ce choix. L'une des explications pourrait découler des exigences de certains parents à l'égard de

leurs enfants lors du choix des langues. Il est en tout cas frappant de constater que ces cas concernent une fois encore les élèves qui n'atteignent que des résultats modestes.

Il ressort de cette enquête que l'élève bilingue qui obtient une note inférieure à 6 en Langue 1 obtient également en Langue 2 ou en Langue 3 une note médiocre ou à peine moyenne. Si l'on ajoute que onze des élèves bilingues qui ont obtenu la note la plus basse en Langue 1 n'ont pas atteint le niveau de la classe ou n'ont pas obtenu le Baccalauréat, on peut en déduire qu'il s'agit d'un group d'élèves faibles pour l'ensemble des matières. On ne peut toutefois pas en conclure que le bilinguisme ou le multilinguisme soit responsable des mauvaises performances des élèves. Pour en arriver à une telle supposition - car il ne pourrait s'agir que de supposition - il faudrait procéder à une enquête bien plus détaillée et plus approfondie, et le concept de bilinguisme devrait entre autre être manipulé avec (plus de) précision.

Il ressort toutefois de notre tableau que notamment dans le groupe des élèves bilingues dont le résultat en langue 1 se situe entre 6 et 7,5, 1/3 seulement des élèves obtiennent une note supérieure à 7,6 en langue étrangère, alors que celle-ci est l'une de leurs "langues maternelles".

Les résultats ci-dessus doivent être manipulés avec précaution et, selon nous, il convient de faire au sujet de notre enquête les réserves suivantes :

- elle ne concerne que les données d'une année scolaire et cela dans une seule des Ecoles européennes, même si celle-ci est la plus grande
- elle repose sur des résultats dont la valeur ne peut être que relative
- elle est élaborée sur la base d'une conception relativement vague du bilinguisme.

Nous pensons néanmoins pouvoir tirer de cette enquête certains renseignements, à savoir :

- elle nous a permis de préciser la proportion d'élèves bilingues qui représentent au moins 1/3 de la population scolaire totale (4)
- elle nous a fourni des indications sur les langues parlées par les élèves bilingues
- en outre elle renforce deux des présomptions signalées au départ de l'enquête et en rejette une comme n'étant pas fondée :

1. Les élèves éduqués dans un milieu bilingue ou multilingue obtiennent jusqu'au Baccalauréat dans la langue choisie comme langue de base des résultats insuffisants, que le cours normal ne réussit pas à améliorer;
2. Souvent ces élèves n'obtiennent pas de résultats particulièrement remarquables dans les langues choisies comme première ou comme deuxième langue étrangère (L 2 ou L 3), ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'on n'exploite pas suffisamment les possibilités de ces élèves ou/et qu'ils sont notés trop sévèrement. Le fait mérite réflexion pour des raisons toutes pragmatiques, car il entraîne inévitablement des conséquences pour le Baccalauréat, ainsi d'ailleurs que pour le passage de classe, c'est-à-dire lorsque ce n'est plus le déficit qui est déterminant mais la moyenne de certaines notes.

(4) Ce nombre serait sensiblement plus élevé si l'on ajoutait par exemple les élèves qui, bien que non Français ou non Néerlandais ont appris le Français ou le Néerlandais au jardin d'enfants ou mieux encore dans la rue et qui ont continué à pratiquer ces langues.

3. S'il est vrai que les élèves bilingues ou polyglottes se situent rarement au niveau le plus élevé d'une classe, ils ne se situent généralement pas non plus au niveau le plus bas, sinon on pourrait être tenté d'en conclure que ces élèves sont moins doués que les autres. (Rien ne porte à croire que l'on peut attribuer au bilinguisme ou au multilinguisme la seule cause des faiblesses).

Il faudrait tirer des situations décrites ci-dessus des conclusions d'ordre didactique et d'ordre méthodologique afin d'exploiter comme il convient la potentialité des élèves bilingues. Ces réflexions ne devraient pas se limiter aux domaines linguistique et littéraire, mais devraient néanmoins être orientées essentiellement dans cette direction. Il faudrait simultanément entreprendre dans toutes les Ecoles européennes pendant une période prolongée des recherches portant sur un nombre important d'élèves bilingues ou multilingues et s'appuyant sur des données scientifiques. Ces recherches devraient viser par exemple à analyser d'une manière plus objective que ne peuvent le faire les notes, (5) le rendement obtenu par ces élèves dans les matières choisies en langue de base ou en langues étrangères.

Elles pourraient préciser le degré et la qualité du multilinguisme de chaque élève, déterminer les conditions scolaires et extra-scolaires du succès, ou encore la cause des échecs d'une éducation fondée sur le multilinguisme; elles pourraient faire enfin un bilan du comportement linguistique de ces élèves hors de l'école, dans le domaine des lectures privées ou du choix des programmes de télévision. (6)

Si l'Ecole européenne veut remplir sa mission, elle ne peut pas continuer à négliger comme elle le fait le groupe important d'élèves bilingues, mais elle doit au contraire le prendre en considération et tout faire pour stimuler ces élèves, non seulement afin qu'ils combent leurs lacunes mais aussi pour les aider à déployer leurs capacités, à se rendre utiles à eux-mêmes et aux autres; car c'est justement ce groupe d'élèves qui pourrait constituer le levain favorisant le rapprochement des cultures européennes "qui implique nécessairement une compréhension mutuelle dont l'instrument privilégié est le multilinguisme". (7)

Jürgen KOHLS

Traduction : Gilbert Pinck
(Bruxelles I)

(5) Il conviendrait d'orienter les recherches dans le sens des recherches de H. Baetens Beardsmore, qui étaient destinées à évaluer le niveau des élèves non francophones d'un niveau d'âge déterminé en français Langue 2 à l'Ecole européenne de Bruxelles I. Voir à ce sujet le rapport de H. Baetens Beardsmore : "La mesure du bilinguisme à l'Ecole européenne" paru dans le Bulletin pédagogique n° 75 de septembre 1981, pages 7 à 9.

(6) Des professeurs de la section de langue anglaise de l'Ecole européenne de Bruxelles I ont fait d'intéressantes observations susceptibles de clarifier cette question, voir leur document intitulé "Results of a survey on linguistic background and reading habits" (année scolaire 1979/1980) document qui n'existe qu'à l'état de feuilles dactylographiées. A ce sujet il conviendrait de poursuivre les travaux en fonction des élèves bilingues en particulier.

(7) G. Pinck, rapport sur la conférence de Conseil de l'Europe "Vivre le multilinguisme européen" qui a eu lieu à Strasbourg du 23 au 26 février 1982, paru dans le Bulletin pédagogique n° 78 d'avril 1982, pages 22 et 23. Dans cet article, l'auteur regrette le manque d'informations de la part des Ecoles européennes et l'absence de participation des professeurs de ces écoles aux travaux du Conseil de l'Europe (voir page 22).

REMEDIAL TEACHING A BRUXELLES I

Vous vous demandez sans doute où en est le Remedial Teaching de l'Ecole de Bruxelles I, après ces trois années de travail, ponctuées çà et là de quelques statistiques lointaines et impersonnelles. Il est vrai que certains, envieux peut-être du succès de cette initiative, pourraient se sentir frustrés par les restrictions budgétaires qui en ralentissent le développement. Néanmoins, d'autres, conscients des bénéfices qu'en tirent les élèves, insistent pour obtenir l'extension du système existant à Uccle.

Un manque d'informations précises peut expliquer une indifférence à l'égard de l'utilité et une méconnaissance de la spécificité du Remedial Teaching.

Un fait est certain : dans chacun de nos pays respectifs, les enfants ayant des difficultés scolaires peuvent bénéficier d'une aide extérieure à la classe, grâce à des structures spécialisées pour aider et réhabiliter l'élève en situation d'échec.

- en Allemagne : Förderunterricht in der Schule,
Schulpsychologischer Dienst,
Erziehungsberatungsstelle,
Bundesverband Legasthenie.
- en Belgique : centres psycho-médico-sociaux (P.M.S.)
instituts médico-pédagogiques (I.M.P.)
classes d'adaptation etc...
- au Danemark : støtteundervisning
specialundervisning
- en France : centres médico-pédagogiques (M.P.P.)
G.A.P.P. (groupes d'aide psycho-pédagogiques) etc...
- en Italie : insegnanti di sostegno
centres de Medicina Sociale (C.M.S.)
centres socio-psico-medico-pedagogiche
unita Sanitarie Locali (U.S.L.)
- en Irlande et au Royaume-Uni : Remedial Education
- en Grèce : ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ (écoles spéciales pour enfants inadaptés ou défavorisés mentalement ou socialement et pour enfants ayant des problèmes de réadaptation linguistique et culturelle après un séjour des familles à l'étranger).
- aux Pays-Bas : - onderwijs Begeleidingsdienst (O.B.D.)
- centrum voor Individuele onderwijszorg (C.I.O.).

Tous nos pays connaissent des systèmes qui n'ont rien à voir avec le simple rattrapage scolaire. A ce sujet, on ne doit pas se leurrer et croire qu'une répétition du cours magistral donnée en dehors de la classe, peut être la panacée qui résoudra tous les problèmes de nos élèves.

Mais peut-être serait-il bon de rappeler quels sont ces problèmes d'apprentissage, surtout au début de leur scolarité.

Bien qu'ils ne soient pas dépourvus de capacités intellectuelles pour apprendre et que, dans certains cas, ils soient même doués d'une intelligence supérieure à la moyenne, certains enfants souffrent d'un dysfonctionnement du processus d'assimilation des informations perçues et de leur intégration. Ce dysfonctionnement se manifeste aussi par un manque d'attention, des difficultés de concentration, une faiblesse des fonctions de mémorisation, des problèmes de coordination motrice, des difficultés de mises en séquence etc...

Ils éprouvent, par conséquent, des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et de la mathématique. Ils ont souvent un comportement ingrat du fait de leur insuccès, comportement allant de l'apathie et du désintérêt pour toutes les tâches scolaires, à l'agressivité et à l'hyperkinésie. Habités à l'échec, ils abandonnent vite, se sentant en eux-mêmes d'avance perdants.

A ceux-là s'ajoutent les enfants qui, particulièrement dans nos écoles européennes, souffrent de perturbations psychologiques liées à des situations familiales complexes, à des incertitudes au niveau de la langue et de l'identité culturelle, à des changements brutaux de lieu d'habitation et d'école, etc...

Les élèves qui présentent de tels troubles d'apprentissage, qu'ils soient instrumentaux, linguistiques, psychologiques ou relationnels, posent des problèmes spécifiques et demandent une réponse appropriée à leur problématique. C'est pourquoi l'aide doit être très spécialisée afin que ces enfants puissent le plus vite possible surmonter leur handicap et suivre l'enseignement normal de la classe.

Certes, quelques élèves, dont le Q.I. est trop faible ou d'autres qui présentent un type de personnalité trop perturbée, n'ont pas beaucoup d'espoir dans nos établissements dans les structures actuelles. Mais détecter le plus vite possible ces facteurs d'inadaptation rendra service à l'enfant et le choix d'une école mieux adaptée s'avèrera utile.

Dans l'un ou l'autre cas, le R.Teacher est le plus à même d'apporter un soutien à l'enfant en difficulté, aux familles souvent ignorantes des vrais problèmes ainsi qu'aux collègues qui trouvent en lui un interlocuteur pour approfondir l'action éducative et remédiate la plus appropriée. Le R.Teacher peut servir de relais, de trait d'union entre l'enfant et le maître, entre l'école et la famille. D'autre part comme il fait partie du groupe d'enseignants, il est complètement impliqué au même titre que ses collègues et souvent plus engagé dans l'action et la vie de l'école que ne sauraient l'être des rééducateurs étrangers à l'établissement.

La participation du personnel spécialisé recruté sur place (psychologues, psychomotriciennes, orthophonistes etc..) est des plus utiles, et les échanges entre ces personnes et les Remedial Teachers des plus bénéfiques pour l'enfant. Mais l'intervention de ces spécialistes locaux est insuffisante car le plus souvent elle s'adresse uniquement à la section linguistique de l'école correspondant à la langue du pays d'implantation. Le système établi à Uccle évite ces inconvénients et il serait bon de pouvoir l'étendre aux autres établissements en le modulant selon les besoins de chacun.

Il est évident que les formules de soutien utilisées dans d'autres écoles européennes par des enseignants dévoués et compétents, sont valables au niveau du but visé : faire rattraper à l'enfant un certain retard dans une matière donnée, causé le plus souvent par des absences, des changements d'école etc... Mais il ne s'agit là que de l'un des objectifs du Remedial Teaching tel qu'il existe à Uccle et tel qu'il est pratiqué dans tous nos pays sous des formes diverses.

Penser d'autre part qu'une formation plus poussée des enseignants sans rien changer au système éducatif actuel, supprimerait toutes les difficultés de nos élèves, relèverait de l'utopie. Certes il est indispensable que les maîtres reçoivent une formation continue ainsi d'ailleurs que cela se pratique dans nos pays d'origine. Mais ces stages attendus avec raison par tous, se situent là encore sur un tout autre plan. Par rapport à l'élève, la formation, l'orientation et les moyens d'action de l'orthopédagogue, sont tout différents et sans cesse s'élargissent, se perfectionnent au cours de nombreuses journées d'étude, de conférences, de lectures, de stages etc...

D'ailleurs comment un enseignant titulaire d'une classe à temps complet, trouverait-il la disponibilité pour cet approfondissement, ces recherches, pour prévoir ou fabriquer un matériel de rééducation adapté à chaque cas, pour intervenir auprès des familles – condition le plus souvent indispensable à l'évolution favorable du travail entrepris – , pour établir enfin avec l'enfant cette relation privilégiée et suivie, base de toute thérapie ?

Ainsi le Remedial Teaching semble parfaitement ordonné à la conception actuelle de l'enseignement. Car l'acte d'enseigner n'est plus ce qu'il était : il ne consiste plus simplement à dispenser des connaissances mais bien à organiser et à faciliter l'apprentissage.

Aider un enfant ce n'est pas chercher à lui transmettre un savoir, c'est lui permettre de construire les outils dont il aura besoin à un moment précis afin qu'il puisse arriver au bout de ses possibilités et qu'il soit au maximum de "ce qu'IL PEUT" être et non de "ce que JE VEUX" qu'il soit.

Andrée Moussé
pour le groupe Remedial Teaching

SITZUNG DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE (vom 23., 24. und 25. Februar 1983)

Die Inspektionsausschüsse sind vom 23. - 25. Februar 1983 in Brüssel zusammengetreten :

- 23. Februar : Sitzung des Inspektionsausschusses für den Primarbereich
- 24. Februar : Gemeinsame Sitzung der Inspektionsausschüsse für den Primarbereich und den Sekundarbereich
- 25. Februar : Sitzung des Inspektionsausschusses für den Sekundarbereich

Ohne im einzelnen auf die zahlreichen behandelten Fragen einzugehen, erachten wir es für zweckmäßig, die wichtigsten der besprochenen Punkte kurz aufzuführen.

a) Lehrpläne

Der Inspektionsausschuß für den Sekundarbereich hat einen Teil der zahlreichen Entwürfe von Lehrplänen, die von den Arbeitsgruppen im Hinblick auf die Einführung der Reform im sechsten und siebten Schuljahr ausgearbeitet wurden, geprüft. Er schlägt dem Obersten Rat vor, sie zu genehmigen.

Die neuen Lehrpläne werden in den nächsten Ausgaben der Pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht.

b) Rückgang der Schülerzahl

Die Inspektionsausschüsse haben sich mit dem an mehreren Europäischen Schulen besorgniserregenden Problem der vor allem im Kindergarten und an der Grundschule rückläufigen Schülerzahl befaßt.

Sie haben eine Arbeitsgruppe eingesetzt, um die Frage eingehender zu untersuchen und konkrete Vorschläge mit dem Ziel abzugeben, alle an den verschiedenen Europäischen Schulen geführten Sprachabteilungen am Leben zu erhalten.

c) Bericht des Reformausschusses für den Primarbereich

Der Reformausschuß für den Primarbereich arbeitet auf nachstehenden Gebieten Entwürfe aus :

- Förderunterricht
- Lehrplan für Leibeserziehung
- Vorschulerziehung
- Vereinheitlichte Stundenpläne
- Heft des behandelten Lehrstoffs

Zu mehreren dieser Fragen können dem Inspektionsausschuß im Oktober konkrete Vorschläge unterbreitet werden.

d) Übergang von der Grundschule zur Höheren Schule

Die Inspektionsausschüsse haben festgestellt, daß die Empfehlungen von 1977 den heutigen Bedürfnissen noch stets entsprechen und daß sie nach Möglichkeit befolgt wurden.

Probleme bestehen jedoch im Zusammenhang mit dem Anschluß der Lehrpläne der Grundschule und der Höheren Schule. Eine Arbeitsgruppe wurde beauftragt, Vorschläge zu machen, welche Ziele zu Ende des fünften Grundschuljahres erreicht sein sollten.

e) Irischunterricht

Der Inspektionsausschuß schlägt dem Obersten Rat vor, den irischen Schülern, die Irisch lernen, zu gestatten, diese Sprache vom 2. Sekundarschuljahr an als Sprache III zu wählen.

Dieser Unterrichtsgang soll an den an der Grundschule und im 1. Sekundarschuljahr erteilten Unterricht anschließen.

f) Altgriechisch für griechische Schüler

Generell erhalten die griechischen Schüler vom 3. Sekundarschuljahr an zwei zusätzliche Wochenstunden in Sprache I, um Altgriechisch zu erlernen.

Der Inspektionsausschuß schlägt dem Obersten Rat vor, zu beschließen, daß dieser Ergänzungsunterricht nicht für Schüler bestimmt ist, die Altgriechisch als Wahlfach wählen. Dadurch soll vermieden werden, daß griechische Schüler mehr Wochenstunden Altgriechisch haben als ihre Mitschüler der anderen Staatsangehörigkeiten, die dieses Fach wählen.

g) Schaffung und Streichung von Planstellen

Die Inspektionsausschüsse haben das Verzeichnis der vom Obersten Rat vorgeschlagenen Schaffung und Streichung von Planstellen verabschiedet. Die Planstellen, die der Oberste Rat im Mai 1983 schaffen wird, werden in der nächsten Pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht.

MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (23, 24 and 25 February 1983)

The Boards of Inspectors met in Brussels on 23, 24 and 25 February 1983 :

- 23 February : meeting of the Board of Inspectors (Primary)
- 24 February : joint meeting of the Board of Inspectors (Primary and Secondary)
- 25 February : meeting of the Board of Inspectors (Secondary)

Without going into details regarding the many questions on the agenda a few comments on the main items dealt with will be useful.

a) Programmes

The Board of Inspectors (Secondary) examined some of the many draft programmes drawn up by the working parties with a view to the introduction of the reform in the 6th and 7th years. The Board of Governors was recommended to approve them.

The new programmes would be published in the forthcoming issues of the "Pedagogical Bulletin".

b) Decline in enrolment

The Boards of Inspectors examined the problem of the decline in enrolment, particularly in the nursery and primary sections which was a matter of concern for several of the Schools.

A working party was set up to examine the question in depth and put forward proposals with a view to maintaining all the language sections established in the various Schools.

c) Report of the Reform Committee (Primary)

The Reform Committee was developing projects in the following areas :

- remedial teaching
- musical education programme
- physical education programme
- education of children in the nursery section
- harmonized timetables
- register of work covered.

Specific proposals on several of these questions could be submitted to the Board of Inspectors in October.

d) Transition from the primary to the secondary section

The Boards of Inspectors noted that the 1977 recommendations still reflected current needs and were applied as far as possible.

Problems had however arisen in connection with the link-up between programmes at primary and secondary level. The working party was requested to submit proposals with regard to the aims to be achieved by the end of the 5th year in the primary section.

e) Teaching of Irish

The Board of Inspectors proposed that the Board of Governors allow Irish pupils taking Irish to choose this language as Language III in the second year of the secondary section.

The course would be a continuation of the instruction given in the primary section and in the first year of the secondary section.

f) Teaching of ancient Greek to Greek pupils

Generally speaking, starting in the third year of the secondary section, Greek pupils were given two extra periods a week of ancient Greek supplementing their Language I.

The Board of Inspectors recommended that the Board of Governors decide that this extra tuition should not be offered to pupils selecting ancient Greek as an option. This would ensure that Greek pupils would not have an advantage over fellow pupils of other nationalities taking ancient Greek as an option.

g) New posts and posts discontinued

The Boards of Inspectors adopted the list of new posts and posts discontinued to be presented to the Board of Governors. The list of new posts to be approved by the Board of Governors in May 1983 would be published in the next "Pedagogical Bulletin".

REUNION DES CONSEILS D'INSPECTION (23, 24 et 25 février 1983)

Les Conseils d'inspection se sont réunis à Bruxelles du 23 au 25 février 1983 :

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

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

a) Programmes

Le Conseil d'inspection secondaire a examiné une partie des nombreux projets de programmes qui ont été préparés par les groupes de travail en vue de l'introduction de la réforme en 6ème et 7ème années.

Il propose au Conseil supérieur de les approuver.

Les nouveaux programmes seront publiés dans les prochains numéros du Bulletin pédagogique.

b) Diminution du nombre d'élèves

Les Conseils d'inspection ont examiné le problème de la diminution du nombre d'élèves, surtout dans les cycles maternel et primaire, qui est préoccupant dans plusieurs Ecoles européennes.

Ils ont créé un groupe de travail pour approfondir l'étude de la question et pour formuler des propositions concrètes qui devraient avoir pour but de maintenir en vie toutes les sections linguistiques qui sont ouvertes dans les différentes Ecoles européennes.

c) Rapport du Comité de réforme de l'école primaire

Le Comité de réforme de l'école primaire élabore des projets dans les domaines suivants :

- "remedial teaching"
- programme d'éducation musicale
- programme d'éducation physique
- éducation des enfants de l'école maternelle
- horaires harmonisés
- cahier de matières vues

Des propositions concrètes pourront être soumises au Conseil d'inspection en octobre pour plusieurs de ces questions.

d) Passage du cycle primaire au cycle secondaire

Les Conseils d'inspection ont constaté que les recommandations de 1977 répondaient encore aux besoins actuels et qu'elles étaient appliquées dans la mesure du possible.

Mais un problème se pose au niveau du raccord entre les programmes de l'école primaire et ceux de l'école secondaire.

Un groupe de travail est chargé de faire des propositions en ce qui concerne les buts à atteindre à la fin de la 5ème année primaire.

e) Enseignement de l'irlandais

Le Conseil d'inspection propose au Conseil supérieur de permettre aux élèves irlandais, qui étudient l'irlandais, de choisir cette langue au titre de la langue III, à partir de la 2ème année de l'école secondaire.

Ce cours serait la continuation de l'enseignement donné à l'école primaire et en 1ère année de l'école secondaire.

f) Enseignement du grec ancien aux élèves grecs

D'une façon générale les élèves grecs bénéficient, à partir de la 3ème année de l'école secondaire, d'un enseignement complémentaire de langue I, à raison de deux périodes par semaine pour étudier le grec ancien.

Le Conseil d'inspection propose au Conseil supérieur de décider que cet enseignement complémentaire ne s'adresse pas aux élèves qui choisissent le grec ancien comme option. Ainsi on éviterait que les élèves grecs bénéficient d'un horaire renforcé de grec ancien par rapport à leurs condisciples des autres nationalités qui choisissent la même option.

g) Créations et suppressions de postes

Les Conseils d'inspection ont arrêté la liste des créations et suppressions de postes d'enseignants qu'ils proposent au Conseil supérieur. La liste des postes que le Conseil supérieur créera en mai 1983 sera publiée dans le prochain Bulletin pédagogique.

VORENTWURF DER TAGESORDNUNG DER SITZUNG DES OBERSTEN RATES (19. UND 20. MAI 1983)

I. FESTLEGUNG DER TAGESORDNUNG

- II. a) Genehmigung des Protokolls über die Sitzung mit erweitertem Teilnehmerkreis vom 9. und 10. Dezember 1982
- b) Genehmigung des Protokolls über die Sitzung mit nichterweitertem Teilnehmerkreis vom 9. und 10. Dezember 1982 (1)

III. A-PUNKTE

1. Lehrpläne der Höheren Schule
2. Altgriechischunterricht für griechische Schüler
3. Unterricht der irischen Sprache.
4. Versetzung von der 5. in die 6. Sekundarschulklasse
5. Ernennung des Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse für die Europäische Abiturprüfung
6. Ernennung von drei Mitgliedern der Inspektionsausschüsse
7. Einrichtungsbeihilfe
8. Gleichzeitiger Bezug von verschiedenen Familienzulagen
9. Regelung zur Sicherstellung der Krankheitsfürsorge für die Lehrkräfte der Europäischen Schulen
10. Dienstzeit der Sekundarschullehrer
11. Vereinbarung zwischen dem Obersten Rat und der Europäischen Organisation für astronomische Forschung in der südlichen Hemisphäre (ESO)
12. Zulassung von Geschwistern nichtzulassungsberechtigter Kinder zur Europäischen Schule München
13. Ausführung der Haushaltspläne der Europäischen Schulen : Rechnungsabschluß für das Haushaltsjahr 1982

(1) In der Sitzung mit nichterweitertem Teilnehmerkreis zu prüfender Punkt.

14. Satzungsgemäße Ernennungen

- a) der Vertreter des Lehrpersonals in den Verwaltungsräten und im Personalausschuß
- b) der Vertreter der Elternvereinigungen in den Verwaltungsräten
- c) der Vorsitzenden der Inspektionsausschüsse, des Pädagogischen Ausschusses und des Verwaltungs- und Finanzausschusses

IV. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES

V. B-PUNKTE

1. Bestimmungen zur Durchführung der Europäischen Abiturprüfung
2. Unterrichtssprachen in den naturwissenschaftlichen Fächern
3. Kriterien der Klassenteilung in der Sprache II
4. Verwendung der Mehreinnahmen aus der Erhöhung des Schulgelds
5. Kriterien für die Anpassung des Schulgelds
6. Abkommen zwischen dem Obersten Rat und dem CEN (2)
7. Schaffung und Streichung von Planstellen im September 1983
8. Genehmigung der Nachtragshaushaltpläne der Europäischen Schulen für das Haushaltsjahr 1983
9. Genehmigung der Haushaltpläne der Europäischen Schulen für das Haushaltsjahr 1984

VI. PROBLEME DES PERSONALAUSSCHUSSES

VII. PROBLEME DER ELTERNVEREINIGUNGEN

VIII. VERSCHIEDENES

IX. ZEITPUNKT UND ORT DER NÄCHSTEN SITZUNG

(2) Centre d'Etude de l'Energie Nucléaire (Kernforschungszentrum in Mol)

PRELIMINARY DRAFT AGENDA OF THE BOARD OF GOVERNORS MEETING (19 AND 20 MAY 1983)

I. ADOPTION OF THE AGENDA

- II. a) Approval of the minutes of the enlarged meeting of the Board of Governors on 9 and 10 December 1982
- b) Approval of the minutes of the non-enlarged meeting of the Board of Governors on 9 and 10 December 1982 (1)

III. A ITEMS

1. Secondary section syllabuses
2. Teaching of Ancient Greek to Greek pupils
3. Irish language teaching
4. Promotion concerning the 5th secondary year
5. Appointment of the Chairman of the Examining Boards of the European Baccalaureate
6. Appointment of three members of the Boards of Inspectors
7. Installation allowance
8. Aggregation of family allowances
9. Rules on Sickness Insurance for Teachers of the European Schools
10. Teaching load of secondary school teachers
11. Agreement between the Board of Governors and the European Southern Observatory (ESO)
12. Admission of brothers and sisters of "non-entitled" pupils to the European School, Munich
13. Execution of the budgets of the European Schools : closing of accounts for 1982

(1) Item to be discussed in the non-enlarged meeting

14. Statutory appointments

- a) teacher's representatives on the Administrative Boards and the Staff Committee
- b) Parents 'Associations' representatives on the Administrative Boards
- c) Chairmen of the Boards of Inspectors, the Teaching Committee and the Administrative and Financial Committee

IV. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS

V. B-ITEMS

1. Provisions for implementing the Regulations for the European Baccalaureate
2. Languages used for teaching of science subjects
3. Criteria for dividing Language II classes
4. Use of the additional revenue resulting from the increase in school fees
5. Criteria for amending school fees
6. Agreement between the Board of Governors and the CEN (2)
7. New posts and posts discontinued for September 1983
8. Approval of the supplementary budgets for the European Schools for the 1983 financial year
9. Approval of the budgets for the European Schools for the 1984 financial year

VI. STAFF COMMITTEE'S PROBLEMS

VII. PARENTS' ASSOCIATIONS' PROBLEMS

VIII. OTHER BUSINESS

IX. DATE AND VENUE OF THE NEXT MEETING

(2) Centre d'étude de l'énergie nucléaire à Mol

AVANT-PROJET D'ORDRE DU JOUR DE LA REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (19 ET 20 MAI 1983)

I. FIXATION DE L'ORDRE DU JOUR

- II. a) Approbation du compte rendu de la réunion élargie du Conseil supérieur des 9 et 10 décembre 1982
- b) Approbation du compte rendu de la réunion non élargie du Conseil supérieur des 9 et 10 décembre 1982 (1)

III. POINTS A

1. Programmes de l'école secondaire
2. Enseignement du grec ancien aux élèves grecs
3. Enseignement de la langue irlandaise
4. Passage de 5ème en 6ème année de l'école secondaire
5. Nomination du Président des Jurys du Baccalauréat européen
6. Nomination de trois membres des Conseils d'inspection
7. Indemnité d'installation
8. Cumul des allocations familiales
9. Réglementation relative à la couverture des risques de maladie des enseignants des Ecoles européennes
10. Durée du service des professeurs de l'enseignement secondaire
11. Accord entre le Conseil supérieur et l'Organisation pour les recherches astronomiques dans l'hémisphère austral (E.S.O.)
12. Admission des frères et sœurs des enfants "non de droit" fréquentant l'Ecole européenne de Munich
13. Exécution des budgets des Ecoles européennes : clôtures des comptes de l'exercice 1982

(1) Point à examiner dans le cadre de la réunion non élargie

14. Nominations statutaires

- a) des Représentants du corps enseignant dans les Conseils d'administration et du Comité du personnel
- b) des Représentants des Associations de parents d'élèves dans les Conseils d'administration
- c) des Présidents des Conseils d'inspection, du Comité pédagogique et du Comité administratif et financier

IV. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR

V. POINTS B

1. Règlement d'application pour le Règlement du Baccalauréat européen
2. Langues d'enseignement des sciences
3. Critères de dédoublement de classes en langue II
4. Utilisation des recettes supplémentaires résultant de l'augmentation de la contribution scolaire
5. Critères de variation de la contribution scolaire des parents d'élèves
6. Accord entre le Conseil supérieur et le C.E.N. (2)
7. Créations et suppressions de postes en septembre 1983
8. Approbation des budgets supplémentaires des Ecoles européennes pour l'exercice 1983
9. Approbation des budgets des Ecoles européennes pour l'exercice 1984

VI. Problèmes du Comité du personnel

VII. Problèmes des Associations de parents d'élèves

VIII. Divers

IX. Date et lieu de la prochaine réunion

(2) Centre d'étude de l'énergie nucléaire à Mol.

NEUES AUS DEN SCHULEN NEWS FROM THE SCHOOLS NOUVELLES DES ECOLES

KLASSEN-AUSTAUSCH EINER 5. DEUTSCHEN AUS VARESE UND EINER 5. ITALIENISCHEN AUS KARLSRUHE

In der "Intersezione" hatte ich bereits das Kommen der 5. ital. Grundschulklasse aus Karlsruhe angekündigt. Hiermit möchte ich nun von diesem Erlebnis und unseren Erfahrungen berichten. Wie erinnerlich hatten sich für Varese Herr Carozza und Frl. Pothmann, für Karlsruhe Herr Godfroy und Herr Marchesini sehr für dieses Unternehmen eingesetzt. Ihnen gilt besonderer Dank, denn erst durch Ihre Bemühungen konnte dieser Austausch verwirklicht werden. Erwähnenswert ist auch die Bereitschaft unserer Eltern, die wie selbstverständlich Taxidienste übernahmen, um den Gastkindern unnötig lange Busfahrten zu ersparen.

Dieser Austausch brachte Kinder aus verschiedenen Kulturkreisen und gegensätzlichen sozialen Schichten zusammen. So stammte ein Mädchen aus Karlsruhe aus einem calabresischen Dorf, in dem Albanisch gesprochen wird, sie mußte in der Schule Italienisch und auf der Straße Deutsch lernen. Beide Wochenprogramme enthielten Lehrreiches und Wissenswertes, sowie einfaches, lustiges, spannendes Zusammensein.

Auf dem Varese Programm standen ein Rathausbesuch mit Empfang beim Bürgermeister, die Fahrt zu den borromäischen Inseln, die Besichtigungen der Flugzeugfabrik "Aermacchi", des technischen Museums in Mailand, des Doms und des Abendmahls von Leonardo da Vinci. Leider konnte unsere 5D nicht überall mitmachen, da das Schulische nicht zu kurz kommen sollte.

Auch das Karlsruher Programm umfaßte einen Rathausbesuch mit einem sehr interessanten Filmvortrag über die Stadt und ihre unmittelbare Umgebung. An dieser Stelle möchte ich ein lustiges Detail einfließen lassen: Im Rathaus war bekannt, daß eine Studiengruppe aus Deutschland und Italien empfangen werden sollte, wohl aber nicht das Alter der Teilnehmer, Deshalb standen schon entkorkte Weinflaschen zur Begrüßung bereit. Beim Anblick unserer Schüler herrschte ein Moment lang Ratlosigkeit in den Gesichtern der Organisatoren, danach wurden aber die Weine gegen Limonade ausgewechselt. Ob sich wohl schon je-

mand auf ein verbotenes Schlückchen gefreut hatte? Die Schloßbesichtigung in Heidelberg war sehr beeindruckend, leider fiel der Besuch eines Salzbergwerkes wegen einer Buspanne ins Wasser. Absoluter Höhepunkt war einstimmig der Besuch einer Adlerburg, wo die Kinder freifliegende Raubvögel bei der Fütterung und im Flug erleben konnten und viel Wissenswertes und Interessantes über diese seltenen Tiere erfuhren.

Rückblickend kann festgehalten werden, daß die lange Bahnfahrt für unsere "autogewohnten" Kinder ein großes Erlebnis war. Als Last wurden nur die langen Busfahrten in Karlsruhe empfunden, teilweise deshalb, weil die uns zur Verfügung gestellten Busse nicht so ausgestattet waren, wie wir's gewohnt waren und der hochsommerlichen Temperaturen wegen.

Ein anderer Umstand trug sehr zum Wohlbefinden unserer Kinder in Deutschland bei: nach Schulschluß, also nach der Rückkehr von Ausflügen, verabredeten sich meistens einige Schüler und gingen miteinander ins Schwimmbad oder in den Lunapark. Problemlos fuhren sie danach mit der Straßenbahn nach Hause und waren ganz unabhängig von den Eltern. Ein Erlebnis, das von den meisten Schülern sehr geschätzt wurde und den Kindern Gelegenheit gab, Sympathien zu Freundschaften weiterzuentwickeln, so weit sogar, daß auf Familienbasis Ferienpläne geschmiedet wurden.

Zum Abschluß dieses Rückblickes möchte ich noch unserer Schuldirektion, Herrn Petry und Herrn Carozza danken, denn sie begrüßten und verabschiedeten unsere Gäste mit freundlichen Worten und guten Wünschen. Mir schien, der Aufenthalt in Varese war gelungen und abgerundet.

Zusammenfassend darf man sagen, daß dieses Experiment sehr positiv verlaufen ist. Unseren verwöhnten Kindern hat es gut getan, andere Verhältnisse kennenzulernen und sich alleine in fremden Familien zurechtfinden zu müssen. Sie haben nicht nur von kulturellem Gut und landschaftlichen Schönheiten profitieren können, der Klassegeist und das Gemeinschaftsdenken wurden sehr gefördert.

CH. GUERRIERI
(Varese)

SCAMBIO DI CLASSI TRA LE SCUOLE EUROPEE DI KARLSRUHE E VARESE

Traduzione dal tedesco

In Intersezione avevo già annunciato l'arrivo della 5a elementare italiana di Karlsruhe. Ora vorrei dare notizie delle esperienze vissute dagli allievi delle due classi. Ricordo innanzitutto, che lo scambio è stato realizzato grazie all'interessamento dei signori Carozza e Pothmann per Varese, dei signori Godfroy e Marchesini per Karlsruhe. Merita inoltre di essere ricordata la disponibilità dei genitori degli alunni della classe quinta tedesca di Varese che si sono spontaneamente offerti di ricevere i piccoli ospiti, inoltrandoli poi con le proprie vetture alle diverse destinazioni, risparmiando loro il disagio di un viaggio supplementare in pullman.

Lo scambio ha innanzitutto permesso di amalgamare bambini di diversa estrazione sociale e culturale: ad esempio una bambina da Karlsruhe era originaria di un paese della Calabria dove si parla ancora oggi albanese e aveva dovuto dapprima imparare l'italiano a scuola ed il tedesco con i compagni giocando per strada. Ambedue i programmi preparati dalle due Scuole sono stati non solo divertenti, ma anche ricchi di esperienze ed istruttivi. Il programma varesino ha riservato un ricevimento in municipio; una escursione alle isole Borromee; le visite dell'industria aeronautica "Aermacchi" e al museo della Scienza e della Tecnica di Milano e al Duomo e al Cenacolo vinciano. Purtroppo la nostra 5a D non ha potuto partecipare a tutte le uscite, per non compromettere il programma d'insegnamento.

Anche il programma di Karlsruhe includeva un ricevimento in municipio con un'interessante proiezione cinematografica sulla città ed i suoi dintorni. A questo proposito vorrei raccontare un episodio divertente: in municipio si attendeva un gruppo di studenti dalla Germania e dall'Italia, ma senza conoscere l'età. Per il ricevimento erano già state aperte bottiglie di vino; nel vedere i nostri scolari un attimo di smarrimento ha colto gli organizzatori che hanno dovuto con rapidità sostituire limonate al vino. Sicuramente qualcuno dei ragazzi è rimasto deluso!

La visita al castello di Heidelberg ha riscosso molto interesse, mentre, purtroppo non ha potuto essere realizzato l'escursione alla salina a causa di un guasto meccanico al pullman.

Il più alto indice di gradimento è stato raggiunto con la visita al "nido delle aquile". I bambini hanno potuto osservare uccelli rapaci volare in libertà e durante il pasto, apprendendo tante cose interessanti sulla vita di questi rari uccelli.

Il lungo viaggio in treno a Karlsruhe è risultato, per i nostri "bambini automobilisti" un grande piacere, mentre hanno pesato loro, i tragitti in pullman a causa dello scarso comfort che questi offrivano, reso ancora più penoso dalle alte temperature estive.

Un altro aspetto piacevole del soggiorno dei nostri bambini in Germania è stata la facilità con la quale hanno potuto organizzare, dopo le varie gite, delle uscite in compagnia per andare in piscina o nel lunapark. Senza problemi rientravano alle abitazioni con i tram, senza dover dipendere dai genitori. Questi piccoli programmi spontanei hanno facilitato lo stringersi di nuove amicizie che hanno avuto un riflesso nelle famiglie.

Per concludere desidero ringraziare la Direzione della nostra scuola, in particolare il sig. Petry ed il sig. Carozza che hanno personalmente accolto con cordialità i nostri ospiti, e li hanno congedati con amichevoli parole e auguri: anche questo ha contribuito a rendere il soggiorno a Varese completo e ben riuscito.

Si può infine dire, che l'esperimento si è positivamente concluso. I nostri bambini, spesso troppo "coccolati", hanno potuto conoscere altre condizioni di vita e ambienti familiari molto diversi dal loro. Essi non hanno solo goduto della bellezza dei paesaggi e degli arricchimenti culturali, ma hanno rafforzato sensibilmente lo spirito di classe.

CH. GUERRIERI
(Varese)

PERSONALIA

IN MEMORIAM : FRANZ WILLOT

L'Ecole Européenne de Mol est en deuil !

"Franz WILLOT est mort !"

La brutalité de cette nouvelle a jeté la consternation à l'école de Mol.

Depuis 14 ans qu'il exerçait, ses collègues avaient pu apprécier, sous un aspect parfois bourru, l'immense bonté de cet homme, l'amour qu'il portait aux enfants, le dévouement avec lequel il faisait son métier. Homme de contrastes, il pouvait heurter certaines gens; son abord n'était pas toujours facile et son sens de la répartie, son goût des plaisanteries en ont étonné plus d'un. Mais cette barrière franchie, on trouvait un ami qui, une fois son amitié donnée, ne vous faisait jamais défaut et savait se dévouer pour ceux qu'il aimait; on découvrait un être qui avait un idéal de droiture, de loyauté, un sens de la liberté profondément ancrés en lui... Après tant d'années de service dans l'enseignement, de dévouement auprès des enfants, de vie laborieuse, FRANZ aspirait à une retraite paisible après l'année scolaire en cours. Malheureusement, le destin en a décidé autrement ! Nous qui l'avons bien connu, nous garderons de cet enseignant de grand talent, dynamique et dévoué, le souvenir d'un être de qualité, comme l'a prouvé le courage avec lequel il a affronté jusqu'au bout son ultime épreuve – alors qu'il s'accrocha obstinément à la vie ! C'est dans l'estime et la considération de tous que FRANZ s'est éteint..

Adieu, monsieur le Professeur !....

VOGELEER W.
(Mol)

BIBLIOGRAPHIE

L'ŒUVRE SCIENTIFIQUE DE DESCARTES

Aux éditions Unione Tipografico-Editrice Torinese vient de paraître – le volume porte la date de 1983 – un ouvrage important comportant une traduction italienne des oeuvres scientifiques de Descartes (1) (Le Discours de la Méthode, La Dioptrique, Les Météores et La Géométrie) avec d'abondantes notes explicatives et des commentaires à caractère historique, scientifique et philosophique.

Aussi bien les traductions que l'appareil critique sont l'œuvre de notre collègue Ettore LOJACONO.

En fait, il s'agit de la première publication en italien du "Discours de la Méthode" tel qu'il fut intégralement présenté dans l'editio princeps de 1637. Dans l'esprit de Descartes, ce qui depuis ses exégètes est lu et commenté sous le titre "Discours de la Méthode" n'était que l'introduction à un ouvrage scientifique d'une portée beaucoup plus vaste : après un exposé préalable de sa théorie de la connaissance et de la vérité, le philosophe se proposait d'exemplifier sa méthode sur plusieurs sujets scientifiques, d'où "La Dioptrique", "Les Météores" et "La Géométrie". Ceux-ci faisaient partie intégrante de l'ouvrage conçu par Descartes.

L'ensemble comportait dans sa première édition quelque 500 pages, contre les maigres 80 d'habitude publiées sous le titre de "Discours de la Méthode".

C'est le mérite de notre collègue d'avoir reconstitué l'esprit et la lettre du premier Descartes en réunissant dans un même volume des écrits ultérieurement dissociés. Les éditions intégrales du Discours ainsi conçu ne sont que deux en France. Même la Pléiade ne publie que "les extraits les plus significatifs présentant l'essentiel de ce qui fait l'originalité de Descartes", scientifique et mathématicien. Il s'agit donc ici d'une présentation qui a valeur de première non seulement pour l'Italie, mais également pour de nombreux savants ailleurs dans le monde capables de lire la langue de Dante.

Il est impossible d'exposer dûment, dans un court article comme celui-ci, la somme de travail que représente un ouvrage de ce genre. Que de recherches patientes, que d'heures passées dans les salles de lecture à compiler des milliers et des milliers de références ! Sans compter l'effort d'analyse et d'interprétation de documents qui nécessitent une connaissance approfondie des différentes sphères d'influence philosophiques de l'époque...

(1) René Descartes, opere scientifiche Vol II, A cura di Ettore Lojacono, Torino, U.T.E.T., 1983.

On ne peut être qu'admiratif devant l'érudition qui apparaît dans l'appareil critique et historique accumulé par M. Lojacono. C'est un labeur qui demande des années – peut-être une vie – d'engagement. Pourtant cette abondance de remarques explicatives – dont certaines sont développées au point de dépasser en importance le texte proprement dit – n'est jamais fastidieuse et demeure accessible à d'autres que de purs spécialistes. M. Lojacono, fidèle à la tradition historiciste de la philosophie italienne, et se faisant l'émule d'Etienne Gilson ou de Michel Foucault dans une véritable archéologie du savoir, creuse le texte de Descartes à la recherche de références aux contemporains et des influences qui ont pu modeler sa pensée. Cela lui permet de broser une fresque impressionnante de détails sur les théories scientifico-philosophiques de l'aube des temps modernes, allant de Képler à Huyghens, de la révolution copernicienne à la théorie corpusculaire de la lumière.

A partir de son livre, on peut en fait reconstituer toute la vision du monde que se faisaient les hommes du XVII^e siècle. On assiste à cette époque héroïque où la pensée scientifique s'émancipe du carcan de la scolastique et émerge, au delà d'Aristote et d'Avicenne, dans une réadaptation théorique féconde.

Pour qui la science n'est pas seulement un code d'énoncés, mais également une histoire, c'est passionnant à lire. Pour qui veut "comprendre", au sens diltheyen du terme, la philosophie de Descartes, c'est indispensable.

J. STEIWER

(Bruxelles I)

(1) René Descartes, opere scientifiche Vol. II A cura di Ettore Lojacono, Torino, U.T.E.T., 1983

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. VOGELEER
VARESE :	M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO
KARLSRUHE :	M. GERAUELLE et M. D. ISEL
BERGEN :	M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN
BRUXELLES/BRUSSEL II :	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 gesignde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.